

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

Bc. Anna Skoumalová

**Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí**

Application of translation in education of the Czech language for francophone  
speakers

Praha 2016

Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Za trpělivé vedení práce a cenné rady a připomínky děkuji doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. Dále děkuji všem dalším vyučujícím, kteří mi pomohli zejména při výběru tématu práce a při vyhledávání odborné literatury. Děkuji také respondentům, již se zúčastnili výzkumu. A v neposlední řadě děkuji svým rodičům a blízkým za nepřetržitou a nenahraditelnou podporu během celého studia.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12. srpna 2016

.....

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí. Cílem diplomové práce je analyzovat využití překladu v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí, konkrétně zkoumat druhy a zastoupení překladových cvičení ve vybraných učebnicích a sledovat zařazování komunikačně orientovaných překladových cvičení. Na základě provedené analýzy práce formuluje lingvodidaktická doporučení, která by mohla přispět k plnohodnotnějšímu využití překladu ve výuce cizích jazyků, respektive ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Dílčím cílem práce je zmapovat postoj studentů k překladu ve výuce češtiny jako cizího jazyka prostřednictvím dotazníkového průzkumu.

## **Klíčová slova**

výuka češtiny jako cizího jazyka, čeština jako cizí jazyk, překlad, frankofonní mluvčí, učebnice češtiny pro cizince, překladová cvičení

## **Abstract**

The thesis deals with the possibilities of the use of translation in education of the Czech language for francophone speakers. The thesis aims to analyse the use of translation in the textbooks of Czech for francophone speakers, in particular, to examine the types and representation of translation exercises in selected textbooks and to observe the use of communication-oriented translation exercises. Based on the analysis, the thesis formulates didactic recommendations that could contribute to more adequate use of translation in foreign language teaching, or rather in teaching Czech as a foreign language. The partial objective is to monitor the attitude of students to translation in teaching Czech as a foreign language through a questionnaire survey.

## **Keywords**

education of the Czech language for foreigners, Czech as foreign language, translation, francophone speakers, textbooks of Czech for foreigners, translation exercises

# Obsah

Úvod .....	8
1. Role překladu ve výuce cizího jazyka .....	10
1. 1 Definice překladu .....	10
1. 2 Překlad jako řečová dovednost vs. prostředek ve výuce cizího jazyka .....	11
1. 3 Překlad a Společný evropský referenční rámec .....	13
1. 4 Překlad a metody výuky cizím jazykům .....	14
1. 4. 1 Gramaticko-překladová metoda .....	15
1. 4. 2 Přímá metoda .....	17
1. 4. 3 Audioorální metoda .....	19
1. 4. 4 Audiovizuální strukturně globální metoda (SGAV) .....	20
1. 4. 5 Komunikační přístup .....	21
1. 5 Překlad v současné výuce cizím jazykům .....	23
2. Role překladu ve výuce cizího jazyka z hlediska frankofonní metodologie .....	27
2. 1 Rešerše v odborné literatuře .....	27
2. 2 Učebnice češtiny pro cizince se specifickým přístupem k překladu .....	30
2. 2. 1 Le tchèque sans peine .....	30
2. 2. 2 Le tchèque tout de suite .....	32
3. Analýza učebnic češtiny z perspektivy využití překladu .....	34
3. 1 Výzkum a analýza učebnic .....	34
3. 2 Definice cvičení .....	35
3. 3 Třídění cvičení .....	37
3. 3 Metoda a cíle analýzy cvičení v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí .....	43
3. 4 Výběr zkoumaných materiálů .....	44
3. 5 Výběr kritérií třídění cvičení .....	44
4. Výsledky analýzy učebnic .....	47
4. 1 Čeština pro cizince: Le tchèque sur la base du français .....	47
4. 1. 1 Charakteristika a struktura učebnice .....	47
4. 1. 2 Tabulka a shrnutí .....	48
4. 2 Initiation à la langue tchèque I. ....	50
4. 2. 1 Charakteristika a struktura učebnice .....	50
4. 2. 2 Tabulka a shrnutí .....	51
4. 3 Initiation à la langue tchèque II. ....	53
4. 3. 1 Charakteristika a struktura učebnice .....	53
4. 3. 2 Tabulka a shrnutí .....	54
4. 4 Apprenez le tchèque avec nous! Učte se s námi česky .....	55
4. 4. 1 Charakteristika a struktura učebnice .....	55
4. 4. 2 Tabulka a shrnutí .....	56

4. 5 Učíme se česky.....	58
4. 5. 1 Charakteristika a struktura učebnice .....	58
4. 5. 2 Tabulka a shrnutí.....	58
4. 6 Parler tchèque – c'est possible !.....	61
4. 6. 1 Charakteristika a struktura učebnice .....	61
4. 6. 2 Tabulka a shrnutí.....	62
4. 7 Adam a Eva v Českém ráji .....	65
4. 7. 1 Charakteristika a struktura učebnice .....	65
4. 7. 2 Tabulka a shrnutí.....	65
4. 8 Pour les francophones qui veulent parler tchèque .....	67
4. 8. 1 Charakteristika a struktura učebnice .....	67
4. 8. 2 Tabulka a shrnutí.....	67
4. 9 Učebnice bez překladových cvičení .....	70
4. 9. 1 Čeština pro cizince .....	70
4. 9. 2 Čeština pro život .....	71
4. 9. 3 Čeština pro začátečníky .....	71
4. 10 Srovnání výsledků analýz učebnic .....	72
5. Dotazník a jeho hodnocení .....	78
5. 1 Analýza získaných dat.....	78
5. 2 Shrnutí výsledků a komentář.....	85
6. Lingvodidaktická doporučení .....	86
Závěr.....	93
Seznam použité literatury .....	97
Seznam tabulek a grafů .....	102
Příloha 1. Příklad vyplněného dotazníku.....	I

## **Seznam zkratek**

MJ = mateřský jazyk

CJ = cizí jazyk

SERR = Společný evropský referenční rámec

fce = funkce

## Úvod

Učení se cizím jazykům a překládání spolu neodmyslitelně souvisí. Potřeba učit se cizí jazyk vzniká v souvislosti s potřebou dorozumět se v cizím prostředí, s potřebou komunikovat s příslušníky cizí kultury. Příslušníci různých jazykových společenství se přirozeně chtějí seznámit s informacemi vyjádřenými v jiných jazycích a s kulturním bohatstvím jiných národů. A právě při kontaktu dvou národů, cizojazyčných kultur, vzniká také potřeba překladu, jakožto prostředníka sdílení a výměny informací.

V současném světě je ovládání jednoho či více cizích jazyků samozřejmostí, kontakty mezi jinojazyčnými kulturami jsou stále těsnější. Překlad, jakožto prostředek ke zprostředkování informací mezi nimi, je nepostradatelný. Překlad, jakožto prostředek pomáhající k osvojení si cizího jazyka, se zdá být přirozenou cestou.

Přesto tomu tak není a způsob a rozsah využití překladu ve výuce cizích jazyků patří k nejspornějším metodickým problémům. Otázkami, proč tomu tak je a jak by se to mohlo změnit, se zabývám v této práci.

V diplomové práci jsem se chtěla věnovat výzkumu v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka. Když jsem se však setkala s tématem překladu ve výuce cizích jazyků, zaujalo mě natolik, že jsem se rozhodla obě témata spojit a využít tak znalosti z obou svých oborů. Jako studentka oboru překladatelství jsem v první řadě obeznámena s tím, jak probíhá příprava budoucích profesionálních překladatelů, jež přirozeně souvisí také s výukou cizího jazyka. Jako studentka oboru učitelství jsem měla možnost nahlédnout do problematiky různých teorií o osvojování cizích jazyků a seznámit se s mnoha metodami cizojazyčné výuky. A jako studentku několika cizích jazyků mě zaujala možnost reflektovat vlastní zkušenosti s učením se cizím jazykům, při němž hrál překlad mnohdy důležitou roli.

Cílem diplomové práce je analyzovat využití překladu v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí, konkrétně zkoumat druhy a zastoupení překladových cvičení ve vybraných učebnicích a sledovat zařazování komunikačně orientovaných překladových cvičení. Na základě provedené analýzy formuluje lingvodidaktická doporučení, která by mohla přispět k plnohodnotnějšímu využití překladu ve výuce cizích jazyků, respektive ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Dílčím cílem práce je zmapovat postoj studentů k překladu ve výuce češtiny jako cizího jazyka prostřednictvím dotazníkového průzkumu.



V teoretické části práce podává přehled o tom, jakou roli hrál překlad ve vývoji teorií výuky cizím jazykům. Zaměřuje se zejména na historii, kvality a nedostatky gramaticko-překladové metody, přibližuje však i současný náhled odborníků na roli překladu ve výuce cizího jazyka. Práce se dále věnuje přístupu k překladu ve výuce cizích jazyků ve frankofonním prostředí a popisuje tamní metodologii, přičemž se opírá o prostudování frankofonní odborné literatury.

V empirické části práce charakterizuje vybrané učebnice češtiny pro frankofonní mluvčí z perspektivy využití překladu. Analyzuje typy a výskyt překladových cvičení ve vybraných učebnicích a zjišťuje, zda autoři využívají komunikačně orientovaná překladová cvičení. Výběr zkoumaných učebnic je omezen podle prvního jazyka mluvčích – francouzštiny. Součástí práce je dotazníkové šetření mezi studenty češtiny jako cizího jazyka zaměřené na to, jak hodnotí překladová cvičení. Dotazník zkoumá, zda se studenti setkali ve výuce češtiny jako cizího jazyka s překladovými cvičeními a zda jsou podle nich užitečným nástrojem výuky, popřípadě zda považují umění překládat za důležitou dovednost využitelnou při běžné komunikaci.

V závěru práce stanoví lingvodidaktická doporučení. Na základě získaných poznatků navrhne, jaká by měla být role překladu ve výuce cizích jazyků, zejména ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí. Díky srovnání využití překladu v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí bude moci upozornit na kvality a nedostatky jednotlivých přístupů a následně z nich vyvodit doporučení.

## 1. Role překladu ve výuce cizího jazyka

V této kapitole podáme přehled o tom, jakou roli hrál překlad ve vývoji teorií výuky cizím jazykům. Definujeme, co je to překlad, a přiblížíme, jak na překlad ve výuce cizích jazyků nahlíží Společný evropský referenční rámec. Shrňme, jak byl překlad v minulosti využíván v různých metodách cizojazyčné výuky a jak je ve výuce aplikován v současné době.

### 1. 1 Definice překladu

Předtím než začneme zkoumat argumenty podporující užívání překladu ve výuce cizím jazykům a argumenty opačné, je nezbytné definovat samotný pojem překlad. To ovšem není snadné: „*Je velmi obtížné a náročné přijít s přesnou definicí ‚překladu‘, protože existuje tolik definic jako teorií a publikací. Pojem, který má zdánlivě jasnou definici, je tudíž složité definovat*“ (Leonardi, 2010, s. 65).<sup>1</sup> Na překlad můžeme nahlížet mnoha různými úhly pohledu, jak dokazuje již sama bohatá historie oboru teorie překladu. V rámci této práce můžeme spoléhat například na definici překladu, kterou předkládá Longman dictionary of language teaching and applied linguistics: „*proces převodu psaného textu vytvořeného v jednom jazyce (výchozí jazyk) do jiného (cílový jazyk), nebo text v cílovém jazyce, jenž je výsledkem tohoto procesu*“ (Richards, Schmidt, 2010, s. 610).<sup>2</sup> Zde je rozlišen překlad jako proces a překlad jako výsledek tohoto procesu. V této práci se budeme soustředit na překlad jako prostředek ve výuce cizího jazyka, tedy jako na proces převodu sdělení z jazyka výchozího do cílového.<sup>3</sup>

Hendrich a kol. (1988, s. 246) podrobněji definuje překlad a tlumočení jako „*převod sdělení (textu, projevu) z výchozího jazyka do cílového jazyka, a to s maximálně možným zachováním obsahové informace i stylistického zabarvení*“. Rozdíly mezi překladem a tlumočením podle něj spočívají zejména v podobě jazyka (překlad je písemný,

---

<sup>1</sup> Všechny cizojazyčné citace byly přeloženy autorkou této práce. Orig.: „It is very hard and challenging to provide an exact definition of 'translation' as there are as many definitions as theories and publications. Therefore, what seems to be an apparently straightforward concept to define, it is a rather complex one.“

<sup>2</sup> Orig.: „the process of rendering written language that was produced in one language (the source language) into another (the target language), or the target language version that results from this process“

<sup>3</sup> V této kapitole věnované definici překladu užíváme terminologii výchozí/cílový jazyk (jelikož tyto termíny jsou v translatologii běžně užívané), v dalších kapitolách se přikláníme k termínům mateřský/cizí jazyk (jelikož tyto termíny v námi prostudované odborné literatuře převládají).

tlumočení ústní převod), žánru (překlad je jak odborný, tak umělecký), časové náročnosti a možnosti využívání pomůcek.

Podle Jakobsona (1959, s. 232) dále rozlišujeme tři druhy překladu – vnitrojazykový, mezijazykový a intersémiotický. V prvním případě jde o převod v rámci jednoho jazyka (synonyma, parafráze atd.), ve druhém případě o převod mezi dvěma jazyky a ve třetím případě mezi znakovými systémy. V rámci diplomové práce se budeme věnovat překladu mezijazykovému, který je využíván ve výuce cizím jazykům. Vnitrojazykový překlad může být ve výuce užíván rovněž (například při vysvětlování významu neznámých slov bez použití mateřského jazyka), tím se ovšem diplomová práce zabývat nebude. Zaměřuje se totiž na užití překladu právě ve smyslu překladu do/z mateřského jazyka (užití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí).

## **1. 2 Překlad jako řečová dovednost vs. prostředek ve výuce cizího jazyka**

Velmi podrobnou typologii toho, jak se překlad využívá ve výuce cizích jazyků, vytvořila translatoložka Müglová. Rozlišuje translační činnost podle mnoha aspektů, které řadí do jednotlivých okruhů. Pro účely této práce se zaměříme zejména na její diferenciaci překladu z hlediska výukového cíle (Müglová, 1996, s. 39):

- 1. translace jako cílová řečová dovednost,*
- 2. translace jako dílčí řečová dovednost,*
- 3. translace jako metodický postup a metodický prostředek ve výuce cizích jazyků.*

V prvním případě se jedná o zajištění interlingvální komunikace mezi uživateli výchozího a cílového jazyka. Cílem je tedy překlad sám o sobě, který zajišťují zejména profesionální překladatelé. Překladatelská kompetence jako svébytná dovednost je předmětem vzdělávání a odborné přípravy profesionálních překladatelů.

Ve druhém případě chápeme překlad jako dílčí řečovou dovednost, tedy tzv. pátou dovednost vedle čtení, poslechu, psaní a mluvení. Podle Cooka (2005, s. 110) již neplatí, že překlad jakožto dovednost může být užitečný pouze studentům, kteří se rozhodnou stát se profesionálními překladateli. V dnešním globalizovaném světě je bilingvismus a multilingvismus normou a překlad se stává denní nutností v osobním i profesním životě. Jako příklad nám může posloužit fungování nadnárodních korporací, jejichž oficiálním dorozumívacím jazykem je například angličtina, ovšem zaměstnanci v jednotlivých národních státech mezi sebou komunikují svým mateřským jazykem. Oficiální jazyk pak

používají pro komunikaci se zaměstnanci z jiných národních poboček nebo s vyšším managementem. Překlad tedy používají pro zprostředkování běžné komunikace s cizojazyčnými mluvčími.

Ve třetím případě můžeme překlad využít jako metodický postup ve výuce cizích jazyků. Ten můžeme dále specifikovat jako nácvik jazykových prostředků, nácvik receptivních řečových dovedností a nácvik produktivních řečových dovedností. Jako metodického prostředku můžeme překladu využít k prezentaci jazykového materiálu nebo ke kontrole dosaženého stupně osvojení jazykových prostředků. Ve vyučovacím procesu překlad plní funkci sémantizační (prezentace učiva), instrumentální (nácvik učiva), evaluační (kontrola učiva), metajazykovou (komparace jazykových jevů výchozího a cílového jazyka) a propedeutickou (kritická analýza využití jednojazyčných a dvojazyčných slovníků a jiných překladatelských pomůcek).

Podobný náhled na tuto problematiku nabízí Vermes (2010, s. 83), který na základě práce maďarské lingvistky Klaudyové (2003) rozlišuje „pedagogický překlad“ a „skutečný překlad“.<sup>4</sup> Ty se liší ve třech aspektech: funkci, účelu a adresátovi. Co se týče funkce, pedagogický překlad slouží jako nástroj ke zlepšení jazykových dovedností studenta. Může se používat pro procvičování nebo testování jazykových znalostí. Ve skutečném překladu je naopak překládaný text cílem, nikoli nástrojem. Účelem skutečného překladu je předat informaci sdělovanou původním textem, účelem pedagogického překladu je získat informace o úrovni jazykových dovedností studenta. Adresáti se rovněž liší. Zatímco u skutečného překladu je adresátem mluvčí cílového jazyka, který chce z překladu získat informace o reálném světě, u pedagogického překladu je adresátem učitel.

V diplomové práci se budeme zabývat překladem jako metodickým postupem a prostředkem ve výuce cizích jazyků, neboli „pedagogickým překladem“. S ohledem na současnou potřebu studentů a trendy ve výuce cizím jazykům se zaměříme na zkoumání komunikačně orientovaných překladových cvičení, která definujeme ve čtvrté kapitole. Právě pomocí takových cvičení si podle našeho názoru student buduje dovednost překládat jakožto dílčí řečovou dovednost.

---

<sup>4</sup> Orig.: „pedagogical translation“, „real translation“

### 1. 3 Překlad a Společný evropský referenční rámec

Podle Společného evropského referenčního rámce (2002) patří překlad mezi jazykové činnosti, jejichž prováděním při výuce cizím jazykům rozvíjíme svoji komunikativní jazykovou kompetenci. Překlad a tlumočení zahrnuje mezi tzv. mediační činnosti, přičemž ostatními jazykovými činnostmi rozumí recepci, produkci nebo interakci. „*Jak z hlediska recepce, tak z hlediska produkce umožňuje písemné a/nebo ústní zprostředkování komunikace mezi osobami, které nejsou z nějakého důvodu spolu schopny komunikovat přímo. Překlad nebo tlumočení, parafráze, shrnutí nebo záznam zprostředkovávají dalšímu účastníkovi komunikace přeformulování původního textu, ke kterému tento další účastník nemá přímý přístup. Mediační (zprostředkovávací) jazykové činnosti, jejichž náplní je zpracování, eventuálně přepracování původního textu, zaujímají důležité místo v běžném jazykovém fungování naší společnosti*“ (SERR, 2002, s. 14).

Mediační činnosti jsou dále rozděleny na ústní zprostředkování, písemné zprostředkování a mediační strategie. Písemné zprostředkování zahrnuje přesný překlad (např. smluv, textů právního a vědeckého charakteru), umělecký překlad, shrnování hlavních myšlenek v cizím jazyce nebo mezi mateřským a cizím jazykem, parafrázování (SERR, 2002, s. 89). Rámec dále specifikuje, v jakém typu aktivit může být překlad aplikován do cizojazyčné výuky. Může to být například při učení se prostým působením psaného textu, jehož porozumění ověřujeme prostřednictvím otázek a odpovědí v cílovém jazyce, popřípadě s vysvětlením v cílovém jazyce (včetně překladu nezbytného jen pro tento účel). Student se učí také systematickým překladem cizojazyčného textu do mateřského jazyka, přičemž vytváří psaný text. Překlad hraje důležitou roli rovněž při rozvoji slovní zásoby například pamětním osvojením slov (či slovních spojení) s jejich překladovými ekvivalenty. Student si přitom osvojuje i užívání překladových a výkladových slovníků. Překlada se hojně využívá ve cvičeních zaměřených na gramatické tvary, jedná se zejména o překlad ukázkových vět z mateřského jazyka do jazyka cílového.

Tento dokument by měl poskytovat obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě.<sup>5</sup> K tomu dodává Mraček (2015, s. 30): „*Formální ukotvení této činnosti v tak významném dokumentu je*

---

<sup>5</sup> Společný evropský referenční rámec pro jazyky. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2013-2016 [cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

*nutné ocenit, otázkou nicméně zůstává, nakolik se více než deset let od vzniku dokumentu daří tezi o významu mediační činnosti v profilu absolventa jazykové výuky šířit mezi řadovými školami a učiteli.“*

#### 1. 4 Překlad a metody výuky cizím jazykům

V následující podkapitole se budeme věnovat vývoji metodických směrů v cizojazyčném vyučování a tomu, jakou roli hrál překlad v jednotlivých vyučovacích metodách a metodických postupech.

Abychom mohli postupně charakterizovat jednotlivé metody, které významně ovlivnily vývoj výuky cizích jazyků u nás i ve světě, musíme definovat samotný pojem metoda. Podle Choděry (2006, s. 92) „*za metodu považujeme význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti. Metodou vedle toho rozumíme globální, generální přístup k vyučování – učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, „metodický směr“.*“ Podle Richardse a Rogerse (2001, s. 16) musí být metoda posuzována na základě tří hledisek: přístupu (approach) – jedná se o vlastní podstatu teorie jazyka a jeho učení, formy (design) – potřeba vymezení globálních a konkrétních cílů, činností vyučování, role účastníků a učebních materiálů, a postupu (procedure) – aplikace samotné metody.

Ve vývoji metodických směrů ve vyučování cizím jazykům spolu již od nepaměti soupeří dvě protichůdné tendence, gramatická a konverzační. „*V prvním případě je hlavní zájem směřován na gramatický systém, v případě druhém pak na prioritní užití takových lingvistických prostředků a materiálů, které jsou založeny na komunikativní realitě.*“<sup>6</sup> Tyto tendence s sebou přináší i rozdílný náhled na místo překladu v procesu osvojování si cizího jazyka. Jak poznamenává Mügllová (1996, s. 9), způsob a rozsah využití překladu ve výuce cizích jazyků patří dodnes k nejspornějším metodickým problémům.

V diplomové práci se budeme zabývat chronologicky těmi nejvlivnějšími a nejrozšířenějšími metodami cizojazyčného vyučování: metodou gramaticko-překladovou, přímou, audioorální, audiovizuální strukturně globální a komunikační.

---

<sup>6</sup> ZELINKOVÁ, Š. Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století. *Lingvistika Praha 2013* [online]. 2013 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z : <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>

#### 1. 4. 1 Gramaticko-překladová metoda

Počátek využívání překladu ve vyučování cizím jazykům sahá až ke středověké výuce latiny. Tehdy se překládání stalo základem gramaticko-překladové metody, jež se bez větších změn uplatňovala až do konce 19. století a jež v různých variantách přežívá až do současnosti. Je označována za první soustavný metodický systém vyučování cizím jazykům (Hendrich a kol., 1988, s. 257).

Hlavní pozornost se při vyučování v latinské škole věnovala gramatice. Později, když latina postupně přestávala být živým jazykem, se začala prosazovat výuka jiných jazyků. Metodika výuky však zůstávala stejná. Pod vlivem racionalistické filozofie 17. století se filologové dívali na slova jednotlivých cizích jazyků jako na pojmy, které jsou všem jazykům společné. Proto se základem vyučování stal doslovný překlad. Žáci podle gramatických pravidel uměle tvořili věty, slovům se učili izolovaně, bez kontextu. *„Řečové dovednosti byly omezeny na dovednost číst a překládat. Mluvnice se nepokládala za složku řečové činnosti, ale za oddělenou část, která tuto činnost podmiňuje. Šlo tedy spíše o učení o jazyce než o učení jazyku“* (Hendrich a kol., 1988, s. 258).

Mezi kritiky gramaticko-překladové metody ve své době patřil i J. A. Komenský, který se podílel na vytváření nových metod podle moderních zásad. Tvrdil například, že primární řečovou dovedností má být při učení poslech, dále pak psaní, čtení a mluvení. Jeho pokrokové myšlenky však nemohly soupeřit s tradicí a gramaticko-překladová metoda převládala i nadále. Během let však vznikaly různé varianty gramaticko-překladové metody, mezi nejznámější patří interlineární metoda Jacotova či geneticko-srovnávací metoda (Hendrich a kol., 1988, s. 259).

Gramaticko-překladová metoda již na konci 19. století nemohla zajistit cíl a obsah vzdělávání, který se vyžadoval v moderním světě. Bylo požadováno, aby cíl a obsah vyučování odpovídal potřebám, s nimiž se setká absolvent školy, ve smyslu komunikativní funkce jazyka (Hendrich a kol., 1988, s. 260). Na českém území se ovšem tradiční metoda založená na gramatice a překladu udržela až do 60. let 20. století, kdy nastalo určité uvolnění v politickém, vědeckém a kulturním životě vrcholící pražským jarem 1968. I přes mnohé nedostatky se gramaticko-překladová metoda v některých vyučovacích materiálech objevuje dodnes.<sup>7</sup> *„Je pravděpodobné, že metoda, či některé její aspekty, přetrvávají v cizojazyčném vyučování pro nenáročnost z hlediska učitele. Učitel totiž v rámci*

---

<sup>7</sup> ZELINKOVÁ, Š. Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století. *Lingvistika Praha 2013* [online]. 2013 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>

*gramaticko-překladové metody nemusí mluvit neustále v cizím jazyce, nemusí zvažovat vhodné formy práce a nemusí vytvářet doplňující materiály. Metoda také bývá často oblíbena u dospělých, kteří typické gramaticko-překladové postupy znají z vlastních školních let a často mají pocit, že v osvojování jazyka úspěšně postupují. Ve skutečnosti však neodlišují skutečné jazykové kompetence od schopnosti manipulovat s jazykovým materiálem podle daného vzoru.*“<sup>8</sup>

Mezi charakteristické rysy této metody patří důraz na psaný jazyk (který však není autentický, ale upravený pro potřeby dané úrovně a právě probírané gramatické oblasti), důraz na gramatický systém a hojné využívání mateřského jazyka ve výuce, včetně překladu jako jedné z hlavních metod procvičování a testování. Při vyučování se s cílovým jazykem pracuje jako s naučitelným systémem. Klíčovou roli hraje gramatický systém, žáci se učí tvořit gramaticky správné výpovědi podle vzoru, jde tedy o cílené učení se, vědomou aplikaci gramatických pouček. Jedná se o metodický postup dedukce – žáci aplikují naučené pravidlo na jazykový materiál. Lexikum je často vybíráno mimo kontext takovým způsobem, aby odpovídalo strukturám používaným v textech (Richards, Rodgers, 2001, s. 4).

Mezi pozitivní prvky gramaticko-překladové metody můžeme zařadit rozvoj receptivního učení jazyku, princip uvědomělosti při osvojování jazyka a používání mateřského jazyka ve vyučování (ovšem ne v nadměrné míře) (Hendrich a kol., 1988, s. 260). Právě přílišné užívání mateřského jazyka bylo ovšem kritizováno a mateřština byla v pozdějších metodách z cizojazyčné výuky vyjímána. Úlohou mateřského jazyka v cizojazyčné výuce se v současné době zabývá například Butzkamm (2003, s. 39) – používáním mateřského jazyka společně s jazykem cizím podle něj dochází k žádoucímu dvojitému opakování a porozumění jak funkcím významu, tak strukturám jazykových jednotek. Upozorňuje na to, že to, co žáci vědí o fungování jazyka, je díky jejich mateřštině. Oba jazyky by se tedy měly navzájem doplňovat, což povede k produktivnímu spojení v cizojazyčné výuce.

Jedním z nejvíce kritizovaných rysů této metody je nedostatečný důraz na mluvenou komunikaci. Podle Cooka (2010, s. 14) by to však mohlo být napraveno: „Gramatický překlad se může přizpůsobit a rozšířit se o aktivity zaměřené na ty stránky užívání jazyka, které opomíjel: související texty, autentické příklady užití, mluvený jazyk,

---

<sup>8</sup> HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M. Metody cizojazyčné výuky. *Časopis pro filozofii a lingvistiku* [online]. 2008 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>



*plynulost, aktivity orientované na studenty apod.*“<sup>9</sup> Na základě kritiky gramaticko-překladové metody byl v cizojazyčné výuce překlad zavržen. K tomu ovšem vedly i další důvody – překladu se těžko užívá ve třídě, kde nemají všichni žáci stejný mateřský jazyk, stejně tak nemůže být užíván učiteli, kteří neznají jazyk studentů. V přímé metodě naproti tomu mohou všichni pracovat se stejnou učebnicí a s jakýmkoliv učitelem (Cook, 2010, s. 18). Nedostatečnost gramaticko-překladové metody proto vyústila v prosazení se nové metody – metody přímé.

#### **1. 4. 2 Přímá metoda**

Název „přímá metoda“ se ustálil až po roce 1901, kdy tato metoda byla výnosem francouzského ministerstva školství zavedena úředně do lyceí (Hendrich a kol., 1988, s. 261). Do té doby byla známa jako „nová metoda“, „přirozená metoda“, „Gouinova metoda“, „reformní metoda“, „radikální metoda“ nebo „Berlitzova metoda“, pojmenovaná podle Maxmilliana Berlitze, zakladatele sítě jazykových škol, které využívají přímou metodu dodnes.<sup>10</sup> V těchto školách se kladl důraz na mluvený jazyk a všichni učitelé byli rodilými mluvčími vyučovaných jazyků, užívání překladu a mateřského jazyka ve výuce bylo zakázáno (Cook, 2010, s. 6).

Tato metoda se prosazuje během reformního hnutí na konci 19. století a představuje protiklad ke stále kritizovanější metodě gramaticko-překladové. Nelze však mluvit o jednotné koncepci přímé metody, vzniklo několik variant, které se lišily např. i přístupem k překladu. Zatímco Berlitz se staví proti překladu, Sweet překlad obhájí: „*Překládáme cizí slova a fráze do našeho jazyka, protože je to jednoduše nejpraktičtější a současně nejúčinnější vodítko k jejich významu*“ (1964, s. 201).<sup>11</sup> Passy překlad zavrhuje, naproti tomu Palmer připouští užití mateřského jazyka tam, kde jsou bezpřekladové postupy málo efektivní (Hendrich a kol., 1988, s. 263).

Velký podíl na utváření přímé metody měl rozvoj psychologie, zejména Wundtova škola. Podle ní se má při výuce cizímu jazyku hlavní pozornost věnovat poslechu

---

<sup>9</sup> Orig.: „Grammar Translation can be adapted and supplemented by activities focusing on the aspects of language use which it ignores: connected texts, authentic examples of use, spoken discourse, fluency, student-centred activity, and so on.“

<sup>10</sup> HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M. Metody cizojazyčné výuky. *Časopis pro filozofii a lingvistiku* [online]. 2008 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

<sup>11</sup> Orig.: „We translate the foreign words and phrases into our language simply because this is the most convenient and at the same time the most efficient guide to their meaning.“

a ústnímu projevu. V přímé metodě se žáci cizímu jazyku učí tak, jako se učí jazyku mateřskému, tj. intuitivně, bezprostředně, bez účasti mateřského jazyka. To znamená, že není dovoleno užívat slovníku ani překladu do mateřského jazyka a obráceně.

Metodickým postupem při výuce gramatiky je indukce, metoda objevování, kdy si na základě rozboru autentického materiálu žáci vytvoří zobecňující pravidlo. Základem cizojazyčné výuky je dialog, žáci se učí poznávat smysl vět pomocí názorných pomůcek, kreseb nebo kontextu (což nahrazuje překlad). Ideálem je vytváření cizojazyčných asociací, mluvčí je veden k tomu, aby uvažoval v cizím jazyce. Nejdůležitější roli hraje poslech a mluvená komunikace, psaný projev se nechápe jako samostatná řečová dovednost (Hendrich a kol., 1988, s. 261).

Přímá metoda přinesla do cizojazyčného vyučování celou řadu pozitivních prvků. Začala přihlížet ke skutečným potřebám společnosti, rozvíjela u studentů komunikační schopnosti a praktické znalosti o kulturním prostředí dané jazykové oblasti. Kladla důraz na ortoepii a uplatňovala názornost.

Hlavním nedostatkem byla představa, že osvojování cizího jazyka probíhá stejně jako osvojování jazyka mateřského. Z výuky byl také zcela vyloučen mateřský jazyk a překlad, což mělo za následek zbytečně komplikované vysvětlování banálních gramatických jevů. Ve výuce se nereflektovaly rozdíly mezi mateřským a cizím jazykem, což zpomalovalo proces učení. Přímá metoda vyzdvihovala komunikační cíl, přitom však zapomínala na cíle jiné, například znalost literatury (žáci nebyli schopni analyzovat složitější text). Metoda také vyžadovala učitele s perfektní znalostí mluveného jazyka a kulturního prostředí dané jazykové oblasti, jehož nebylo snadné najít. Důraz na mluvený jazyk vyžadoval malý počet žáků a vysoký počet hodin, což bylo pro veřejný školský systém neúnosné. Z tohoto důvodu se vyučování přímou metodou udržovalo a dosud udržuje na soukromých školách (Hendrich a kol., 1988, s. 263).

Podle Cooka (2010, s. 8) v přímé metodě platí: „*Rodilý mluvčí je nejlepším vzorem pro studenta; napodobování procesu osvojování mateřského jazyka je pro studenta tou nejlepší cestou a rodilí mluvčí jsou nejlepší učitelé.*“<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Orig.: „The native speaker is the best model for the learner; emulating native-speaker acquisition is the best route for the learner; and native speakers make the best teachers.“

### **1. 4. 3 Audioorální metoda**

Po druhé světové válce se v cizojazyčném vyučování začínají prosazovat nové metody. Mezi ty nejvýraznější patří metoda audioorální (audiolingvální). Vznikla ve 40. letech ve Spojených státech amerických a u jejího zrodu stáli význační američtí lingvisté Bloomfield, Fries, Lado a Skinner. Hlavním cílem metody bylo zpočátku provést rozbor a popis jazyků (tedy kontrastivní analýzu – identifikace rozdílů mezi jazyky usnadní učení se cizímu jazyku), pro které dosud neexistovaly učebnice, a zároveň vypracovat program pro intenzivní studium cizích jazyků, což bylo důležité vzhledem k potřebě vojenských (ale i administrativních a jiných) pracovníků, kteří by byli schopni se dobře dorozumět různými evropskými a asijskými jazyky (Hendrich a kol., 1988, s. 267). Tato metoda je také nazývána Army Method (Cook, 2010, s. 23).

Metoda audioorální se opírá o americký strukturalismus (deskriptivismus) a o behaviorální pojetí osvojování cizího jazyka využívající princip podmínování. Behaviorismus pohlíží na jazyk jako na soubor návyků. Žáci se učí napodobováním rodilého mluvčího (tedy podobně jako mateřskému jazyku), a to opakováním, cvičením a drilováním modelových struktur (patterns), jež se nacvičují tak dlouho, dokud si žák nevypracuje automatický návyk v jejich užívání (Hendrich a kol., 1988, s. 267). Audioorální metoda upřednostňuje poslech a mluvený jazyk před čtením a psaním, důraz je kladen na aplikaci příslušného jazykového systému, nikoliv na systém sám. Učí se jazyku, ne o jazyce. Při výuce se dává přednost úzu a autentičnosti, učí se jazyku, jaký je, a ne jazyku, jaký by měl být. Gramatika se vyučuje na základě analogie, strukturních tabulek a tzv. strukturních cvičení fixačního typu (Hrdlička, 2010, s. 39). Tato metoda zaujímá k překladu negativní stanovisko. Mateřský jazyk sice akceptuje jako efektivní způsob konfrontační a kontrastivní analýzy jazykových jevů, překladová cvičení však nezařazuje do vyučování. Překladovou sémantizaci redukuje na minimum (Müglová, 1996, s. 26).

Audioorální metoda nesporně přinesla pozitivní prvky do cizojazyčného vyučování. Jejím cílem je podobně jako u přímé metody učení receptivnímu a aktivnímu ovládnutí zvukové podoby jazyka. Jazykový materiál je pečlivě vybírán na základě konfrontace mateřského a cílového jazyka, a to nejen z hlediska jazykového, ale i vzhledem ke kulturním rozdílům dotyčných národů (Hendrich a kol., 1988, s. 268).

Ukázalo se nicméně, že metoda má značně mechanický charakter – nadměrný mechanický návyk brání v přenosu na skutečné komunikativní situace, byť i málo odlišné.

Studenti tedy nejsou schopni v reálných situacích využít to, co se naučili ve třídě (Hendrich a kol., 1988, s. 268). Metodě je vytýkána také malá míra kreativity, nezohledňování komunikačních potřeb jednotlivce, značně úzké praktické zaměření a protežování určitých dovedností, což vyústilo například v podceňování psané komunikace (Hrdlička, 2010, s. 40). Rozsáhlé výzkumy v šedesátých letech, které měly prokázat efektivitu audioorální metody, skončily neúspěchem. „*Přínos těchto výzkumů však nesporně spočíval v objevu, že není možno určit jednoznačně optimální metodu výuky cizího jazyka, která by se osvědčila jako nejlepší pro všechny a za všech podmínek. V tomto smyslu se uvedený výzkum stal mezníkem, od kterého se výzkum v oblasti lingvodidaktiky začal ubírat novým směrem.*“<sup>13</sup>

#### **1. 4. 4 Audiovizuální strukturně globální metoda (SGAV)**

Tato metoda vznikla v 60. letech na základě teorií P. Cuberina a P. Rivenceho, profesora na Ecole Normale Supérieure, a inspirovala se strukturalismem F. de Saussura a tvarovou psychologií. Pod pojmem „strukturně globální“ rozumíme trvalou spojistost situace – kontextu – obrázku – skupiny slov – významu, fungující ve struktuře. Metoda hlavně využívá audiovizuálních prostředků. Žák si nejdříve osvojí zvukovou podobu jazyka, je třeba se učit intonaci, melodii, rytmu a celému fonologickému systému jazyka, až poté se přistupuje ke čtení (Hendrich a kol., 1988, s. 269). Ve výuce se vychází z běžné mluvy a pozornost se obrací k postojům mluvčího, k jeho gestům, mimice, intonaci apod. (Hrdlička, 2010, s. 40).

Podle Müglové (1996, s. 22) představuje tato metoda jen zdokonalení audiolingvální metody a vychází z podobných principů. Mezi její pozitiva řadí kontextuální prezentaci jazykových modelů a názornou sémantizaci. Negativním prvkem je pak podceňování řečových dovedností čtení a psaní. Obě posledně jmenované metody vycházejí z metody přímé, zejména co se týče priority mluveného jazyka.

Müglová (1996, s. 25) dále uvádí, že již radikálním zastáncům přímé metody se podařilo „zdevalvovat“ metodickou hodnotu překladu. Překlad z mateřského do cizího jazyka od té doby plnil jen funkci sporadického prostředku kontroly vědomostí, využití

---

<sup>13</sup> HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M. Metody cizojazyčné výuky. *Časopis pro filozofii a lingvistiku* [online]. 2008 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

překladu z cizího do mateřského jazyka se eliminovalo úplně. „Z prekladu ako rečovej činnosti (zručnosti), ktorá mala v gramaticko-prekladovej metóde svoje nezastupiteľné miesto, sa stal sporadicky využívaným prostriedkom kontroly porozumenia“ (Mügllová, 1996, s. 26). Audiovizuální metoda se striktně hlásila k odkazu přímé metody a překlad jako metodický postup absolutně vyloučila.

#### **1. 4. 5 Komunikační přístup<sup>14</sup>**

Na počátku 70. let dochází k převratu v jazykové výuce a začíná se prosazovat komunikační přístup k výuce jazyka, jehož hlavním cílem je vytvoření komunikační kompetence. Tento termín zavedl D. Hymes (1972) a rozšiřuje jím Chomského koncepci jazykové kompetence o znalost pravidel a zvyklostí společenského užívání jazykového kódu v závislosti na rozmanitých komunikačních faktorech (Hrdlička, 2010, s. 41). Komunikační kompetence je komplexní fenomén zahrnující soubor složek či vrstev. Úzce pojatá jazyková kompetence, tedy znalost jazykového systému, sama o sobě zdaleka nepřináší způsobilost úspěšně komunikovat. Komunikační kompetence tedy bývá popisována jako jev obsahující, potřebující a přesahující kompetenci jazykovou (Valková, 2014, s. 31).

Pojetím a vymezením komunikační kompetence se v průběhu vývoje komunikačního přístupu zabývalo několik autorů. Canale a Swain (1980) vyčleňují složky gramatickou, sociolingvistickou a strategickou. Moirandová (1982) hovoří o složce jazykové, diskurzní, referenční a sociokulturní. Van Ek (1993) dokonce rozlišuje šest složek: kompetenci jazykovou, sociolingvistickou, diskurzní, strategickou, sociokulturní a společenskou (Hrdlička, 2010, s. 44). Podle Richardse (2006, s. 3) komunikační kompetence zahrnuje schopnost užívat jazyka pro řadu různých účelů a funkcí, schopnost přizpůsobovat užívání jazyka komunikační situaci a komunikačním partnerům, schopnost vytvářet různé typy textů a schopnost udržovat komunikaci i přes omezenou znalost jazyka.

Komunikační přístup využívá autentického vyučovacího materiálu a cílového jazyka ve vyučování. Mezi jeho výrazné rysy patří komplexnost (rozvíjí všechny čtyři hlavní řečové dovednosti), adresnost (pozornost se obrací ke specifickým komunikačním

---

<sup>14</sup> Jsme si vědomi toho, že v češtině se užívají termíny komunikační/komunikativní metoda. V diplomové práci užíváme termín komunikační přístup podle Valkové (2014), tento pojem zahrnuje různé postupy a metody užívané v komunikační výuce jazyka.

potřebám a jazykové úrovni žáka) a užitečnost (pragmatické zaměření výuky) (Hrdlička, 2010, s. 45). Klade důraz na rozvíjení jak přesnosti, tak plynulosti vyjadřování. Mění se také role učitele, který se stává jazykovým poradcem a partnerem v komunikaci. Podle Müglové (1996, s. 32) k základním didaktickým principům komunikačně orientovaných přístupů patří aktivizace žáka a flexibilní strukturování učiva na základě individuálního přístupu ke studentům. Upřednostňuje se skupinové a individuální vyučování oproti frontálnímu, tematické okruhy mají být studentovi blízké i v jeho sociálně-kulturním prostředí a výraznou roli hraje uvědomělá činnost žáka v procesu výuky. Podle Cooka charakterizuje komunikační přístup přechod od formy k významu: *„Zaměření na formu bylo nahrazeno zaměřením na význam, nezáživná a umělá cvičení ‚skutečnými‘ a ‚komunikačními‘ aktivitami, autorita učitele a učebnice novým učebním plánem orientovaným na studenta“* (Cook, 2010, s. 28).<sup>15</sup> Jak ovšem autor dále ironicky poznamenává, toto zaměření se na studenta nebere v potaz jednu z nejpodstatnějších složek studentovy identity – jeho mateřský jazyk. Komunikační přístup zahrnuje určité metody – nejen překlad, ale i diktát, opakování, opravování či mechanické učení.

*„Postoj k překládání ve vyučování druhého jazyka pak představuje jeden z rozlišujících znaků nepřímých a přímých metod obecně. (...) U autorů s komunikačním zaměřením se typicky setkáváme s postojem, který možnost použití zprostředkujícího jazyka ve vyučování plošně neodmítá, ale připouští jeho existenci jako prostředku, k němuž se sahá uvážlivě, v přesně vymezeném prostoru, např. ve fázi primární sémantizace, tedy při prvním seznámení s novým významem či jevem, jako určitého ústupku či projevu neideálního stavu věci“* (Valková, 2014, s. 38).

Müglová (1996, s. 34) uvádí, že v polovině 70. let se začaly pomalu prosazovat názory požadující funkční využití překladu ve výuce. Proti nim ovšem stáli kategoričtí odpůrci překladu, kteří se domnívají, že jakékoli využití překladu ve výuce cizích jazyků znamená renesanci gramaticko-překladové metody. Překlad je ovšem jen specifickým metodickým postupem, který se může využívat v rámci různých metod. Podle Müglové může být překlad jako metodický postup využíván při nácviku všech řečových dovedností.

Podle Hrdličky (2010, s. 39) komunikační přístup zaujímá mezi metodami výuky cizích jazyků v posledních desetiletích dominantní postavení. Charakteristickou vlastností a pozitivní hodnotou komunikačního přístupu se podle Valkové (2014, s. 15) stává jeho neuzavřenost umožňující další metodologické hledání bez apriorních ideologických

---

<sup>15</sup> Orig.: „Focus on forms was to be replaced by focus on meaning, dull and artificial exercises by ‘real’ and ‘communicative’ activities, and teacher and textbook authority by a new ‘student-centred’ curriculum.“

omezení. Rozmanitost komunikační výuky je zachovávána díky její schopnosti přizpůsobovat se konkrétním podmínkám. „*Označení komunikační přístup tak namísto vymezujícího slouží spíše jako pojem zastřešující*“ (Valková, 2014, s. 14).

## 1. 5 Překlad v současné výuce cizím jazykům

Lidé se učí a v minulosti se učili cizím jazykům z rozličných důvodů. Některé z důvodů, které lidi poháněly ke studiu jazyků dříve, přetrvávají dodnes – učíme se je „pro obchod a zisk, pro modlení a uctívání, pro cestování, pro radost, pro společenský postup, jako duševní cvičení“ (Cook, 2010, s. 14)<sup>16</sup> – jiné jsou specifické pro současnou dobu. Je proto důležité znát metody výuky, které se používaly v minulosti – umožní nám dosáhnout stejných cílů jako tehdy – současně bychom však tyto metody měli přizpůsobovat cílům, jež před nás klade současnost.

Globalizace a související masová migrace obyvatelstva mají vliv na lidi a na jazyky, jimiž tito lidé mluví, a také na lingvistiku samotnou. Zdá se, že angličtina je současná lingua franca, ale žijeme dnes opravdu v monolingvní, nebo spíše v multilingvní společnosti? Tradičně bylo hlavním cílem učení se cizímu jazyku obstát mezi rodilými mluvčími v cizí (monolingvní) společnosti. Je tomu tak i dnes? V londýnských školách se podle průzkumu z roku 2000 mluví 350 jazyky (Cook, 2010, s. 44). Multilingvismus je samozřejmou součástí života v Evropské unii a základním principem fungování evropských institucí. Evropská unie podporuje učení se cizím jazykům a jejím cílem je, aby každý její občan kromě svého mateřského jazyka hovořil ještě alespoň dvěma dalšími cizími jazyky.<sup>17</sup> S životem v multilingvní a potažmo multikulturní společnosti přichází i potřeba dorozumívat se a komunikovat – překlad se stává integrální součástí našich životů. A jak zní slavný výrok Umberta Eca: „*Jazykem Evropy je překlad.*“<sup>18</sup>

Proč byl tedy překlad, ačkoliv se jedná o aktivitu, která je pro nás v dnešní době samozřejmá, když mluvíme o kontaktu dvou a více jazyků, tak dlouho vyloučen z výuky cizím jazykům? Je to zřejmě tím, že se vlastně nikdy nezbavil asociací s gramaticko-překládovou metodou. Překlad asociuje něco, při čem jde pouze o přesnost vyjádření, je

---

<sup>16</sup> Orig.: „for trade and profit, for prayer and worship, for travel, for pleasure, for social advancement, for mental exercise“

<sup>17</sup> Multilingualism in the European Union. European Commission [online]. 2015 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index_en.htm)

<sup>18</sup> Orig.: „The language of Europe is translation.“

nudný a vzdálený od reálného jazyka a života (Cook, 2010, s. 37). Lado, podle Malmkjær „jeden z nejotevřenějších odpůrců překladu“,<sup>19</sup> se domnívá, že překlad nemůže sloužit jako prostředek ve výuce jazyků: *„Psychologicky je proces překladu složitější než ostatní dovednosti, liší se od nich a je nepotřebný k mluvení, poslechu, čtení a psaní. Dobrý překlad mimoto nemůže být vytvořen bez mistrovského ovládní jazyka, a proto můžeme vyučovat překlad jako oddělenou dovednost, pokud je to považováno za žádoucí“* (Lado: 1964, s. 53).<sup>20</sup> Jiný argument proti překladu přináší například Gatenby (1967, s. 69): *„Žádat překlad je jako žádat něco nepřirozeného. Doslovný překlad často není možný (...) a existuje další důvod, proč je testování pomocí překladu špatné. (...) naším cílem je to, aby se studenti (...) dostali na úroveň, na níž budou moci užívat angličtinu, aniž by museli přemýšlet. Přerušit náhle tento proces a žádat po studentovi, aby přeložil anglickou větu do svého mateřského jazyka, zatímco naši veškerou snahou je, aby dokázal oddělit oba jazyky, je sisyfovská práce.“*<sup>21</sup> Negativní postoj k užívání překladu ve výuce tedy souvisel také s odmítáním užívání mateřského jazyka. Mateřský jazyk a jeho užití ve výuce však může přinášet i pozitiva – jeho používáním vytváříme příjemnou atmosféru a bezpečné prostředí ve třídě, usnadňuje nám výuku při vysvětlování či ověřování porozumění, pomáhá při organizaci výuky a udržování pořádku ve třídě, a v neposlední řadě je přirozenou strategií učení, která by se měla spíše využít, než ztracovat (Cook, 2010, s. 19). Podle Beneše (1971, s. 183) *„při vyučování cizím jazykům nelze mateřský jazyk z povědomí žáků eliminovat; (...) jde o osvojování jazykového systému, kterým vyjadřujeme to, co už umíme vyjádřit v mateřském jazyce. Cizí jazyk tedy nutně vnímáme filtrem systému mateřského jazyka a při vyučování cizím jazykům je nutno s mateřským jazykem počítat jako s důležitým činitelem.“* Dnes se téma mateřského jazyka ve výuce opět dostalo do středu zájmu a za jednu ze zásadních publikací v tomto směru můžeme považovat práci Butzkamma a Caldwellla *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching* (2009).

Ať už se nám to líbí nebo ne, překlad se v současné době při výuce cizím jazykům užívá. I když jej nepoužívají učitelé, můžeme se s ním setkat v učebnicích určených

<sup>19</sup> Orig.: „one of the most outspoken antitranslationists“

<sup>20</sup> Orig.: „Psychologically, the process of translation is more complex than, different from, and unnecessary for speaking, listening, reading, or writing. Furthermore, good translation cannot be achieved without mastery, and then we may teach translation as a separate skill, if that is considered desirable.“

<sup>21</sup> Orig.: „To ask for a translation is to ask for something unnatural. Often no literal translation is possible (...) and there is another reason why testing by translation is bad pedagogy. (...) our aim is to get our pupils (...) to the stage where they can use English without having to think. Abruptly to interrupt this process and to ask a pupil to put an English sentence into his own tongue when our whole endeavour is to train him to dissociate the two languages is to give ourselves a Sisyphean labour.“



k samostudiu. Studenti sami intuitivně hledají významy slov ve dvojязыčných slovnících. Můžeme jim užívání překladu zakázat, vždy však budou vztahovat cílový jazyk ke svému mateřskému jazyku – alespoň ve své hlavě. Samozřejmě také při výuce budoucích profesionálních překladatelů a tlumočnicků se užívá překladu. Překlad byl ovšem vykázán z teorie výuky cizím jazykům – v odborné literatuře byl donedávna kritizován nebo ignorován. „*Přímá metoda kritizovala překlad ve výuce cizím jazykům natolik úspěšně, že ačkoliv byl překlad užíván na mnoha místech, od roku 1900 až do nedávné doby diskuze o něm v hlavním proudu literatury o cizojazyčném vyučování v podstatě neexistovala*“ (Cook, 2010, s. 20).<sup>22</sup>

To se ovšem v poslední době mění. „*Na základě názoru mnohých odborníků i zkušeností z praxe lze konstatovat, že ve výuce cizích jazyků dochází v poslední době k rehabilitaci a novému pojetí překladu zejména jako prostředku, ale i cíle cizojazyčné výuky*“ (Hrdlička, 1994, s. 366). Překlad se tedy opět dostává do středu pozornosti – otázkou zůstává, jakým způsobem by se mělo přehodnotit jeho užívání ve výuce cizího jazyka?

Podle Malmkjær záleží na typu překladu, který se používá. V gramaticko-překladové metodě se jednalo o „translation in a void“ – nekompletní text, který měli studenti přeložit bez dalších informací (například o účelu překladu). Dnes se ovšem překlad vyučuje jinak, student vytváří text, který má určitý účel pro určitého čtenáře v určitém čase a místě. Během procesu překladu student užívá všechny čtyři dovednosti, takže překlad z nich není vyloučen, ale naopak na nich závisí. „*Jelikož je ale většina světové populace dvoj- nebo vícejazyčná, neexistuje žádný dobrý důvod k tomu, aby schopnost náležitě přepínat mezi jazyky nebyla po vlastní zásluze považována za přirozenou jazykovou dovednost. V každém případě, pokud je překladový úkol vhodně umístěn, nabízí tak přirozené praktické zaměření jako jakákoli jiná aktivita ve třídě, a je to zaměření, které, jak jsme viděli, spojuje všechny dovednosti obvykle považované za nepostradatelné v třídní výuce*“ (Malmkjær, 1998, s. 8).<sup>23</sup> Knittlová uvádí, že by mělo jít o „*překlad textu přihlížející k celku a k patřičnému stylu. (...) Překlad v širokém spektru žánrů a rejstříků je přínosný a zajímavý, rozšiřuje studentův jazykový obzor a citlivost*

---

<sup>22</sup> Orig.: „So successful were the Direct Method criticisms of TILT that, although translation continued to be used in many places, from the 1900s until very recently there has been virtually no discussion of it in the mainstream language-teaching literature.“

<sup>23</sup> Orig.: „However, as most of the world's population is bi- or multilingual, there is no good reason why the ability to move appropriately between languages should not be considered a natural language skill in its own right. In any case, if a translation task is properly situated, it provides as natural a focus for practice as any classroom activity, and it is a focus which, as we have seen, draws together most or all of the skills normally considered essential in classroom practice.“

*k textu, učí rozlišovat např. hovorový a formální projev, přemýšlet o „malých“ slůvcích, která jsou v textu tak důležitá, překládání zvyšuje reakci na styl textu, na mechanismus jazykových jevů v promluvě“ (1994, s. 330).*

Také Widdowson a Howatt se přidávají k volání po potřebě přehodnocení překladu ve výuce: *„Již dlouho existují silné argumenty pro přehodnocení role překladu ve výuce cizím jazykům a zvláště jeho vzdělávací hodnoty pro pokročilé studenty na školách a univerzitách. Pokud je překlad vhodně použit, nabízí užitečný protipól k moderní posedlosti praktickými úkoly, ovšem skryté nástrahy objevené reformisty v 19. století nezmizely a překlad zůstává náročným cvičením“ (Howatt, Widdowson, 2004, s. 312).*<sup>24</sup>

Můžeme konstatovat, že překlad byl uznán jako moderní a užitečný nástroj ve výuce cizích jazyků. V posledních letech vznikla celá řada teoretických prací zabývajících se překladem ve výuce a metodologií jeho využití. Záleží ovšem, jak dlouho bude trvat, než se tyto nové teoretické poznatky rozšíří mezi praktikující učitele, tvůrce učebnic a učebních materiálů a širokou veřejnost. V této práci budeme analyzovat učebnice češtiny jako cizího jazyka pro frankofonní mluvčí a osvětlíme tak, s jakým typem překladových cvičení se frankofonní zájemce o češtinu může setkat v současné době dostupných učebnicích, a zda odpovídají moderním názorům na využití překladu ve výuce. Posléze navrhneme, v jakých typech cvičení by se překlad mohl využívat tak, aby odpovídal současným představám o výuce cizím jazykům.

---

<sup>24</sup> Orig.: „There has long been a strong case for reviewing the role of translation in language teaching and particularly its educational value for advanced students in schools and universities. Properly handled, it provides a useful antidote to the modern obsession with utilitarian performance objectives, but the pitfalls that were identified by the nineteenth-century reformers have not gone away, and the activity remains a demanding one.“

## 2. Role překladu ve výuce cizího jazyka z hlediska frankofonní metodologie

V této kapitole nastíníme, jak je užívání překladu ve výuce cizích jazyků vnímáno ve frankofonním prostředí. Budeme se přitom opírat především o odbornou literaturu. Obecně se dá konstatovat, že ve Francii se s využíváním překladu při výuce cizích jazyků setkáme spíše na středních školách (lycée), nikoliv na univerzitách. Překlad je zde často využíván jako nástroj evaluace, tedy hodnocení úrovně znalostí a dovedností studentů. Ve druhé části této kapitoly se blíže podíváme na specifické učebnice češtiny pro frankofonní mluvčí, které využívají speciální metodu „l’assimilation intuitive“.

### 2. 1 Rešerše v odborné literatuře

Již v roce 1987 LADMIRAL v časopise pro učitele cizích jazyků *Les langues modernes* upozorňuje na znovuzavádění překladu do výuky cizích jazyků.<sup>25</sup> Podle BAILLY, jež uveřejnila příspěvek ve stejném periodiku, tradiční výuka francouzské gramatiky (pro cizince) selhává kvůli tomu, že nezohledňuje mateřský jazyk studentů.<sup>26</sup> Podle ní si studenti při studiu cizího jazyka osvojí tento jazyk úspěšněji a rychleji, pokud pracují s texty ve svém mateřském jazyce a porovnávají je s texty francouzskými. Poznamenává také, že angličtina se ve Francii vyučuje výhradně prostřednictvím francouzštiny.

Puren (1995, s. 7)<sup>27</sup> ve svém článku tvrdí, že přehodnocení role překladu ve výuce souvisí se změnou paradigmatu. V nepřímém paradigmatu platí, že jestliže myslet a mluvit cizím jazykem znamená okamžitě a nevědomě si v duchu překládat z mateřského jazyka do cizího, pak abychom toho dosáhli, musíme co nejvíce procvičovat překládání. Naproti tomu v přímém paradigmatu se učíme myslet a mluvit současně – abychom se naučili jazyk, musíme se naučit v něm myslet. Tento model je založen na tom, že osvojování cizího jazyka je stejné jako osvojování mateřského jazyka. Podle Purena má tato metoda několik nedostatků, zákaz překladu například znesnadňuje porozumění (hlavně

---

<sup>25</sup> LADMIRAL, J.-R. Pour la traduction dans l’enseignement des langues. In: *Les langues modernes*, č. 1, 1987, s. 9-21.

<sup>26</sup> BAILLY, D. Les conditions de réussite dans l’appropriation de la langue étrangère en classe. In: *Les langues modernes*, č. 3, 1999, s. 13.

<sup>27</sup> PUREN, Ch. Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. In: *Les Langues Modernes*, č. 1, 1995, s. 7-22. Paris : APLV.

u abstraktních pojmů a složitých konstrukcí), neexistuje zde specifický nástroj ke kontrole porozumění studentů. Puren navrhuje spojení obou těchto paradigmat, čímž vznikne konstruktivistické paradigma. V tomto přístupu je vše dovoleno, ovšem musí to být promyšleno, vysvětleno, opodstatněno, dohodnuto a zkontrolováno.

Podle Purena z mnohých výzkumů vyplývá, že jsou to ti „nejslabší“ žáci, kteří nejvíce využívají překladu jako individuální učební strategie. Vzhledem k tomu, že dnes proklamujeme „zaměření se na studenta“ a „respekt k učebním strategiím studentů“, neměli bychom studentům odpírat možnost překladu. Proti úplnému „ospravedlnění“ překladu podle něj stojí některé argumenty, jako riziko, že překlad bude některými systematicky užíván jako ulehčující prostředek; že je potřeba zachovat významné místo mluvené komunikace v cizojazyčné výuce nebo že je důležité zachovat učitelům volnost v tom, jak užívají různé metody.

Puren také sestavil tabulku<sup>28</sup> možných překladových aktivit, které se dají využít při výuce cizích jazyků. Nabízí v ní celkem 12 typů překladových cvičení. Prvním typem je překlad slov, frází, vět nebo textu z cizího do mateřského jazyka – jedná se tedy o doslovný překlad. Druhým typem je překlad slov, vět, frází nebo textu do mateřského jazyka poté, co byly vysvětleny v cizím jazyce – tento typ nazývá pedagogickým překladem. Třetím typem je překlad náročnějšího textu s velkým množstvím idiomatických vyjádření nebo textu, který byl předem okomentován – jde o interpretační překlad, v němž si studenti všímají konotací a stylistiky daného textu. Dalším typem je překlad neznámé struktury do mateřského jazyka – jedná se o překlad, který má pomoci s vysvětlením gramatiky. Následující typ je pouze obráceným směrem, tedy překlad struktury z mateřského jazyka do jazyka cizího. Šestým typem cvičení je překlad řady slov z cizího do mateřského jazyka – vede k lepší utříděnosti slovní zásoby. Sedmým typem cvičení je vnitrojazykový překlad, kdy mají studenti vysvětlit význam slov v cizím jazyce pomocí cizího jazyka – toto cvičení zlepšuje vyjadřování studentů v cizím jazyce. Osmým navrhovaným cvičením je úkol (například komentář k textu nebo obrázku), který studenti plní s pomocí listu, na němž mají přeložená slova a fráze v cizím jazyce (úkol je realizován v cizím jazyce). Dalším typem cvičení je tlumočení z listu popřípadě překlad/tlumočení oběma směry. Desátým cvičením je skupinová práce na úkolu nebo projektu, k němuž mají studenti přeložit zadání, původně v cizím jazyce. Jedenáctou aktivitou je překlad

---

<sup>28</sup> PUREN, Ch. *Les nouvelles fonctions de la traduction en perspective actionnelle* [online]. 2012 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://www.christianpuren.com/2012/04/15/les-nouvelles-fonctions-de-la-traduction-en-perspective-actionnelle/>

dokumentů z mateřského do cizího jazyka, přičemž tyto dokumenty studenti uplatní při plnění dalšího úkolu/projektu. Posledním typem cvičení je překlad dokumentů, které studenti sami vytvořili v cizím jazyce, do mateřského jazyka.

Podle Castellotti (2001, s. 49) je ve většině kurzů cizích jazyků oficiální metodou přístup komunikační, takže pravidlem je komunikovat výhradně prostřednictvím cizího jazyka, a pokud je mateřský jazyk tolerován, slouží pouze k vysvětlování gramatických jevů nebo uvědomění si možných podobností. Podle Castellotti jsou to studenti, kdo do výuky přináší mateřský jazyk, i když to mají „zakázáno“, a zvláště začátečníci. I učitelé jsou kvůli tomu nuceni užívat mateřského jazyka studentů (pokud ho ovládají), a činí tak zejména při zadávání aktivit, k ověření porozumění studentů nebo k vysvětlení složitějších jevů cizího jazyka. Castellotti zdůrazňuje, že pro studenty je používání mateřského jazyka především v začátcích studia velmi důležité.

Kuoici ve své diplomové práci<sup>29</sup> zkoumá využití překladu ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka v Alžírsku. V dotazníkovém průzkumu oslovila učitele i studenty a zjišťovala mimo jiné jejich postoj k užívání překladu ve výuce. Mezi učiteli jich 67 % uvedlo, že použili překlad ve výuce. U 58 % je užití překladu výjimečné, nejčastěji z důvodu, aby se studenti lépe naučili francouzsky a nenavikli si na metodu překladu, která je pasivní. 38 % učitelů překladu užívá průměrně a 3 % často, nejčastěji pro usnadnění porozumění. Zhruba 86 % učitelů překladu užívá k vysvětlení obtížných slov. 48 % učitelů se domnívá, že překlad není užitečným nástrojem k výuce cizího jazyka, protože žák se při něm stává pasivním, překlad není věrný a považují jej za neúčinnou metodu ve výuce cizích jazyků. Nicméně 42 % učitelů si myslí, že překlad je užitečným nástrojem ve výuce, protože napomáhá porozumění, řeší složité situace, šetří čas a obohacuje slovník studentů. Asi 10 % učitelů je nerozhodných.

Co se týče oslovených studentů, 48 % z nich považuje překlad za nejužitečnější nástroj, který jim usnadňuje porozumění v hodinách francouzštiny jako cizího jazyka. Mezi dalšími možnostmi se objevují obrázky (20 %) a videokazety (14 %). 75 % studentů se domnívá, že překlad je užitečným nástrojem výuky cizích jazyků, protože usnadňuje porozumění obtížným slovům, usnadňuje užívání cizího jazyka ve výuce a obohacuje slovní zásobu. 24 % studentů je toho názoru, že překlad není užitečný, protože je třeba se učit cizí jazyk užíváním cizího jazyka, překlad zabraňuje osvojení si výslovnosti a studenti se stávají pasivními a závislými na překladu.

---

<sup>29</sup> KUOICI, Z. *L'utilisation de la traduction dans l'enseignement apprentissage du FLE*. [online]. Université d'Oran, 2012 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://theses.univ-oran1.dz/document/TH4067.pdf>

Z výzkumu tedy vyplývá, že většina učitelů francouzštiny jako cizího jazyka překladu využívala výjimečně. Co se týče jejich postoje k překladu, nepřevládá ani postoj kladný, ani záporný. Naproti tomu tři čtvrtiny studentů považují překlad za užitečný nástroj ve výuce cizím jazykům.

Tento poněkud stručný nástin postoje k překladu jako prostředku ve výuce cizím jazykům ve frankofonním prostředí rozhodně není vyčerpávající. V důkladnějším průzkumu nám zabránila jednak špatná dostupnost dokumentů, jednak poměrně malé množství materiálu k tomuto tématu. Přesto vyšlo najevo, že i ve frankofonním prostředí si někteří odborníci uvědomují důležitost přehodnocení role překladu v cizojazyčné výuce a kladou si otázku, jak nejlépe překlad v moderní výuce využít.

## **2. 2 Učebnice češtiny pro cizince se specifickým přístupem k překladu**

### **2. 2. 1 *Le tchèque sans peine***

Autorkou učebnice je Olga Špilarová (s přispěním Patrika Ouředníka), učebnice vyšla v roce 1996 v nakladatelství Assimil a má 570 stran. Tato učebnice využívá specifickou metodu učení, a to „l’assimilation intuitive“, tedy intuitivní osvojování jazyka. Metoda nahlíží na osvojování jazyka jako na přirozený proces, postupuje podle principu, že nejdříve se učíme posloucháním (podobně jako při osvojování prvního jazyka), a až poté začneme sami komunikovat pomocí „odposlouchaných“ zvuků a slov. Spočívá ve dvou odlišných etapách. V první tzv. pasivní fázi student „nasává“ jazyk při čtení, poslouchání a opakování. Měl by minimálně 20–30 minut denně věnovat „seznamování se“ s novým jazykem, tedy čtení nebo poslouchání. Pravidelnost je pro tuto metodu velice důležitá. Porozumění je zajištěno překladem. Student opakuje fráze pro nacvičení výslovnosti, nemusí tvořit vlastní věty, pouze opakuje to, co slyšel nebo četl. Student je takto „prosycen“ cílovým jazykem. Student se nemá fráze a slova učit z paměti, pouze je poslouchat, číst a opakovat. Ve druhé, aktivní fázi, student aplikuje osvojené struktury a mechanismy, přičemž se dále zdokonaluje v užívání jazyka. V této fázi tedy dokáže vytvářet vlastní věty a texty na základě toho, co si osvojil v první fázi.<sup>30</sup>

Samotná učebnice sestává z 92 lekcí. Po úvodu a vysvětlení české výslovnosti učebnici tvoří v podstatě zrcadlový text. Na jedné straně jsou české texty a cvičení, na

---

<sup>30</sup> La méthode assimil [online]. © Assimil 2012 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://fr.assimil.com/la-methode-assimil>

druhé straně ten stejný text ve francouzštině, popřípadě řešení cvičení. Zpočátku je na české stránce u některých slov uváděna výslovnost. Součástí lekce jsou také vysvětlující poznámky ve francouzštině, které vysvětlují nejčastěji gramatické souvislosti. Objevují se v podstatě dva druhy cvičení, cvičení na překlad jednotlivých vět (z češtiny do francouzštiny) nebo cvičení se zadáním „Doplňte prosím“, kdy má student před sebou francouzskou větu, pod ní větu přeloženou do češtiny, v níž chybí slovo, které má student doplnit. V učebnici jsou zařazeny také opakovací lekce s poznámkami. Tyto lekce jsou tvořeny francouzsky psaným výkladem, v němž je shrnuta gramatika předchozích lekcí. Opakovací lekce jsou zakončeny cvičením na překlad, v němž má student překládat jednotlivé věty z cizího do mateřského jazyka, tedy z češtiny do francouzštiny, nebo jiným cvičením – například na převádění vět z jednoho slovesného času do jiného, nebo na převádění vět z přímé do nepřímé řeči. Nedílnou součástí učebnice jsou kreslené obrázky s českými frázemi, které jsou vtipné a studenti se jejich přeložením mohou pobavit.

Ukázka cvičení z lekce 40 (s. 185):

#### Cvičení

1. Můžeš to zopakovat? 2. Napište mi jeho jméno, adresu a telefon. 3. Jak se řekne česky „whisky“? 4. Chodí do sauny dvakrát měsíčně. 5. Telefonujeme Anně třikrát týdně.

#### Doplňte prosím

1 *Pouvez-vous me dire votre nom et prénom ? Votre date et lieu de naissance ? Votre domicile ?*

Můžete mi říct vaše ..... a jméno? Datum a místo .....? Vaše .....?

2 *Est-ce tu vas souvent au cinéma ? – Chaque semaine ; quelquefois même trois ou quatre fois par semaine !*

..... chodíš do kina? – Každý týden; ..... dokonce i ..... nebo čtyřikrát za týden!

3 *On peut lire la date 10/1/1940 soit : le 10 janvier mille neuf cent quarante, soit le 10 janvier dix-neuf cent quarante.*

Datum 10/1/1940 se může číst buď: desátého ledna ..... devět set čtyřicet, nebo: desátého ledna ..... čtyřicet.

4 *Pour combien de temps veux-tu aller en Angleterre ? – Pour un mois.*

..... chceš jet do Anglie? – Na .....

5 *Pourriez-vous parler un peu plus lentement ? Ou bien écrivez-le moi...*

Mohl byste ..... trochu .....? Nebo ..... napište...

Učebnici jsme nezařadili do analýzy, protože její metoda je velmi specifická a celá je vlastně založená na překládání. Student je neustále konfrontován s překladem, s cílovým jazykem se seznamuje prostřednictvím jazyka mateřského. Neobsahuje komunikačně orientovaná překladová cvičení, tak jak jsme je definovali níže. Spíše využívá překladu k porovnávání mezi oběma jazyky a jako prostředku k porozumění. Překlad je zde tedy spíše metodou, prostředkem k výuce cizího jazyka, nikoli cílovou dovedností.

## 2. 2. 2 *Le tchèque tout de suite*

Autorkou učebnice je Dagmar Hobzová, vyšla v roce 1997 v nakladatelství Pocket-Langues pour tous a má 160 stran. Nejde o učebnici v pravém smyslu slova. Autorka tuto „knížku“ popisuje jako manuál k tomu, jak se rychle a bez dlouhého systematického učení naučit komunikovat v češtině. Má dvě části – v první najdeme dvacet „lekci“, kde se student seznámí se základními komunikačními frázemi a posléze se setká s vysvětlením jejich užívání, popřípadě gramatických jevů. Na konci každé lekce jsou jedno nebo dvě cvičení na překlad a tabulka, která studenty seznamuje s vybranými českými reáliemi nebo výkladem složitějších gramatických jevů. Ve druhé části je rovněž dvacet „lekci“, které se skládají ze slovíček k jednotlivým okruhům (jídlo, doprava, zdraví, atd.) a opět překladových cvičení a tabulkou s reáliemi.

Překladová cvičení jsou uvozena francouzskými zadáními „*Co znamená ve francouzštině*“<sup>31</sup> a „*Jak se řekne česky*“,<sup>32</sup> po nichž následují jednotlivé věty, jež má student přeložit. Ve většině lekcí se setkáme s oběma typy cvičení, je tedy rozvíjen poměrně rovnoměrně překlad oběma směry.

Nejedná se ovšem o komunikačně orientovaná překladová cvičení, ale o cvičení sloužící k nácviku lexikálních a gramatických prostředků.

Ukázka překladových cvičení (s. 79):

Comment dire en tchèque :

1. *Viens demain !* 2. *Achète des tickets !* 3. *Laissez cela ici !* 4. *Ne vas pas là-bas !*

---

<sup>31</sup> Orig.: „Que veut dire en français.“

<sup>32</sup> Orig.: „Comment dire en tchèque.“



Que veut dire en français :

*1. Zahněte doleva. 2. Vezměte si ty lístky. 3. Mějte se hezky! 4. Přijed'te zase!*

Ani tuto „učebnici“ jsme z výše uvedených důvodů nezařadili do analýzy. Obě učebnice poprvé vyšly před deseti lety, obě se však dočkaly dalšího vydání, učebnice Špilarové v roce 2000 a kniha Hobzové v roce 2012. To potvrzuje oblíbenost této metody ve frankofonním prostředí a tedy i využití mateřského jazyka ve výuce, s čímž souvisí i hojné využití překladu.

### **3. Analýza učebnic češtiny z perspektivy využití překladu**

Tato kapitola představuje spolu s kapitolou následující hlavní část diplomové práce. V úvodu nastiňuje teoretické poznatky, na jejichž základě můžeme přistupovat k výzkumu v oblasti učebnic češtiny pro cizince a druhů cvičení. Dále detailněji zkoumá různé druhy klasifikace a třídění cvičení, z nichž jsme vycházeli při vlastní analýze. Posléze popisuje metody a cíle naší analýzy a postup při výběru zkoumaného materiálu. Následující kapitola pak shrnuje výsledky, ke kterým jsme dospěli.

#### **3. 1 Výzkum a analýza učebnic**

Průcha (1998, s. 13) považuje učebnici za edukační konstrukt, tj. výtvar zkonstruovaný pro specifické účely edukace. Z funkčního hlediska lze rozlišovat tři základní pojetí učebnice – učebnice jako kurikulární projekt, učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky, učebnice jako didaktický prostředek pro učitele. Průcha dále rozlišuje funkce učebnice pro žáky a pro učitele. Pro žáky jsou učebnice pramenem, z nichž se učí, tj. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělání (dovednosti, hodnoty, normy, postoje, aj.). Pro učitele jsou učebnice pramenem, s jehož využitím plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení výsledků žáků aj. (Průcha, 1998, s. 19). Aby mohla učebnice plnit tyto funkce, musí být vybavena určitými komponentami. Mezi tyto tzv. strukturní komponenty patří také cvičení, jehož podrobnějším definicím se věnujeme níže.

Průcha (1998) se ve své publikaci zaměřuje na přístupy a metody ve výzkumu učebnic. Předkládá přehlednou klasifikaci výzkumu učebnic, v níž dělí výzkum podle účelovosti výzkumu, předmětu výzkumu a podle metod výzkumu. V diplomové práci jsme provedli analýzu učebnic za účelem praktických aplikací, jelikož jsme chtěli jednak zmapovat situaci překladových cvičení v učebnicích, jednak formulovat doporučení, jak by využití překladových cvičení v učebnicích mohlo vypadat. Z hlediska předmětu výzkumu jsme analyzovali vlastnosti učebnice, tedy výskyt a charakter překladových cvičení. Co se týče užitých metod, využívali jsme metodu kvantitativní a komparativní spolu s metodou obsahové analýzy, naším cílem bylo při analýze porovnávat výskyt a druhy překladových cvičení v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí.

Fakticky se v diplomové práci tedy věnujeme spíše analýze překladových cvičení v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí než komplexní analýze učebnic jako takových. Každou učebnici sice charakterizujeme z hlediska určených kategorií, nejedná se ovšem o komplexní analýzu. Větší pozornost věnujeme analýze jednotlivých překladových cvičení.

### 3. 2 Definice cvičení

Pod pojmem cvičení si v cizojazyčném vyučování nejčastěji představíme činnost, při níž procvičujeme užití určitých jazykových prostředků nebo zdokonalujeme své řečové dovednosti. Hendrich a kol. (1988, s. 316) k tomu poznamenává: *„vyučovací proces má mít činnostní povahu (...) dominantní místo po stránce časového rozsahu i intenzity učení má zaujímat nácvik, a to do té míry, že má prolínat i fázi výkladovou. Nácvikem přitom rozumíme jak počáteční procvičování nových jazykových jevů, tj. navození tzv. primární (prvotní) jazykové zkušenosti, tak soustředěné procvičování učiva, jakož i cvičení opakovací, upevňující znalost jazykových prostředků nebo řečových dovedností a jejich ovládání.“*

Pojem cvičení však můžeme zaměňovat s dalšími pojmy, jako jsou například učební úloha, úkol, úkolová situace apod. Definici učební úlohy nabízí Nikl (1997, s. 4): *„Učební úloha (též úloha, úkol, problém, otázka, dotaz, cvičení, úkolová situace aj.) je každé zadání, které vyžaduje realizaci určitých úkonů a je zadáváno s didaktickým záměrem. Učební úloha vyžaduje hledání výsledného řešení pomocí řady poznávacích nebo i manuálních operací, samostatně žákem vybíraných ze souboru žákovi známých postupů řešení (neproblémová učební úloha) nebo postupů jím nově vytvořených (problémová učební úloha).“* Jinou definici učební úlohy formulovala Tollingerová (in Netušilová, 2008, s. 12): *„jazykový útvar, nebo promluva, která se výslovně (verbálně), nebo svým kontextem (neverbálně), stává nositelem signálu ‚ted‘ musím něco udělat‘, na rozdíl od prosté zprávy, která je nositelem signálu ‚ted‘ se něco dozvím‘.“*

Termínem učební úloha a její roli ve vyučování jazyka se zabývá také sedmá kapitola Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002, s. 159): *„Úlohy jsou rysem každodenního života v osobní, veřejné, vzdělávací či pracovní oblasti. Splnění úlohy vyžaduje od jednotlivce, aby cíleně aktivizoval specifické kompetence, aby mohl v určité oblasti provést řadu účelově zaměřených úkonů s přesně definovaným cílem*

*a specifickým výsledkem. Úlohy se svou podstatou mohou značně lišit a mohou ve větší či menší míře zahrnovat činnosti jazykového charakteru, např. tvořivé činnosti (kreslení příběhu, psaní povídek), činnosti využívající dovednosti (opravování nebo sestavování něčeho), řešení problémů (jazyková skládačka, křížovka), běžná jednání, interpretaci role ve hře, účast v diskusi, prezentaci, plánování sledu úkonů, čtení (elektronických) zpráv a odpovídání na ně atd. Úloha může být velmi jednoduchá nebo velmi složitá (např. prostudování řady navzájem propojených diagramů a instrukcí a smontování neznámého a složitého přístroje). Určitá úloha může vycházet z většího či menšího počtu kroků nebo z pevně zakomponovaných dílčích úloh, a proto nejsou vždy přechody mezi úlohami snadno identifikovatelné.“ Kromě této definice rámec dále uvádí, že úlohy jsou základními stavebními prvky mnoha sylabů i učebnic a jsou podstatou zkušeností, které student získává z učení. Jednotlivé úlohy by měly odrážet mimoškolní potřeby studenta nebo jeho speciálně zaměřené profesní a vzdělávací potřeby. Při výběru a aplikaci úloh ve výuce je třeba vzít v úvahu „kompetence studenta, podmínky a omezení, které jsou specifické pro každou úlohu (a s nimiž lze obratně zacházet tak, aby mohla být pozměněna úroveň obtížnosti školních úloh), a strategickou souhrnu kompetencí studenta a parametrů úlohy v procesu její realizace“ (SERR, 2002, s. 160).*

Tollingerová (in Nikl, 1997, s. 9) dále vyjmenovává šest vlastností, které by měly charakterizovat učební úlohy: jazyková forma (tázací nebo rozkazovací věta), pedagogická smysluplnost (cvičení má smysl pouze v rámci tzv. úkolového pole, tj. obsah učiva a sémantika úlohy), stimulační síla (schopnost úlohy podněcovat požadovanou činnost), regulační vliv (schopnost úlohy vést studenta k požadovaným úkonům ve správném pořadí), motivační vliv (úloha má vyprovokovat zájem, zvědavost, důvtip), aspirační nívó (úloha má sloužit jako příležitost k úspěchu).

Cvičení ovšem ve výuce nebo v učebnicích nenajdeme izolovaně, ucelenou skupinu cvičení nazýváme soubor cvičení. Pro tento soubor cvičení platí určitá pravidla, jelikož cvičení by v něm měla být řazena podle určité logické i věcné struktury. Mezi tato pravidla řadí Kalhous a Obst (2009, s. 335) například to, že „učební úlohy obsahují správný poměr faktů, zobecnění a emocionální působnosti; soubory obsahují kromě jiného učební úlohy vyžadující myšlenkovou činnost dostatečně složitou, aby řešení těchto učebních úloh bylo sice přiměřené, ale vyžadovalo vynaložení značného mentálního úsilí; Je utvořen tak, aby obsahoval učební úlohy formulující vědomosti žáků, rozvíjející jejich kognitivní procesy a působící na ně zároveň výchovně; soubor učebních úloh pamatuje na to, aby se učební úlohy v něm obsažené opakovaně dotýkaly téhož učiva, ale z různých

*stránek, tj. tak, aby žák s tímž učivem musel provést různé kognitivní aktivity; v náležitých proporcích obsahuje učební úlohy, které budou zadány ústně i písemně.*“ Tollingerová také navrhuje čtyři kritéria, podle nichž můžeme posoudit kvalitu souboru cvičení – poznávací náročnost úloh v souboru, pestrost souboru, poznávací hodnotu souboru a didaktickou hodnotu souboru (Tollingerová in Kalhous, Obst, 2009, s. 335).

Cvičení a soubory cvičení pak tvoří jednu ze strukturních komponent učebnic. Jejich úkolem je vést žáky k manipulaci s učivem, k opakování jisté činnosti, která vede k vytváření dovedností a návyků. O struktuře jazykových učebnic hovoří Hendrich a kol. (1988, s. 398) takto: *„Lekce obsahují stanovené komponenty učiva, jsou integrovaným celkem, jehož části tvoří výchozí text, slovní zásoba a její utřídění, jevy mluvnické, popř. fonetické a pravopisné, soustava cvičení, aktivizační materiály a doplňkové texty. Struktura tohoto rozvržení není zcela závazná, v jednotlivých učebnicích jsou komponenty řazeny různě.“*

### 3. 3 Třídění cvičení

V 70. letech vytvořila na základě Bloomovy taxonomie kognitivních cílů velmi komplexní taxonomii cvičení Tollingerová (in Nikl, 1997, s. 20). Její taxonomie se zabývá cvičeními v obecné rovině, klasifikace není navržena výlučně pro lingvodidaktiku. Pomocí kritéria náročnosti vyžadovaných kognitivních procesů vytvořila 27 druhů úloh, které jsou uspořádány do pěti kategorií – úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků, úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkem, úlohy vyžadující složitější myšlenkové operace s poznatkem, úlohy vyžadující sdělení poznatků náročnými formami a úlohy vyžadující kreativní (tvořivé) myšlení. Úlohy zaměřené na překlad, jimiž se zabývá diplomová práce, řadí do úloh vyžadujících složitější myšlenkové operace s poznatkem. Vedle úloh zaměřených na překlad do této kategorie zařazuje také úlohy na výklad, úlohy na vyvozování, odvozování, dokazování a ověřování a úlohy na hodnocení.

Kromě obecných taxonomií cvičení vznikla také řada prací na toto téma na poli lingvodidaktiky. Třídění a klasifikace cvičení ovšem nejsou snadné, jelikož můžeme jednotlivá cvičení posuzovat z mnoha různých hledisek, například podle obsahu (charakteru učiva) nebo podle povahy vyučovacího procesu a jeho forem a fází. Rozdělování na jednotlivé typy cvičení závisí také na tom, v rámci jaké metody/přístupu o cvičeních mluvíme. Přesto je však klasifikace cvičení podle Hendricha a kol. možná,

a dokonce je i pro učitele užitečná, „neboť *mu usnadňuje cílevědomou volbu cvičení a jejich vhodné střídání, což je nejen v zájmu efektivnosti výuky, ale přispívá významně i k udržování a posilování motivace žáků*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 316).

V této diplomové práci se blíže podíváme na dělení cvičení podle Veselého, Jelínka, Hendricha a kol., Beneše, Choděry a Müglové.<sup>33</sup>

V 60. letech minulého století člení Veselý (1965–1966, s. 150) cvičení podle pěti hledisek:

- podle etapy vyučovacího (resp. osvojovacího) procesu – cvičení primární, automatizační, opakovací, kontrolní;
- podle složek vyučování – jazyková, jazykově-řečová, řečová;
- podle využití (nevyužití) mateřského jazyka – překladová, bezpřekladová;
- podle formy – ústní, písemná;
- podle místa konání – školní, domácí.

Dalšímu členění překladových cvičení však pozornost nevěnuje. Překladová cvičení mají podle jeho názoru ve výuce cizích jazyků významné místo, stejně jako cvičení bezpřekladová. Ta totiž brání studentům v tom, aby si vypěstovali závislost na překladu do mateřského jazyka. Na Veselého dělení částečně navazuje Hendrich a kol. (1988), který dané členění dále rozpracovává a především kategorii cvičení podle využití nebo nevyužití mateřského jazyka se věnuje více. Jelínek (1980) rozlišuje cvičení podle celkem šesti kritérií:

- podle role cvičení ve vyučovacím procesu – poznávací, aplikační a prohlubovací, opakovací a kontrolní;
- podle obsahu cvičení – fónická, lexikálně sémantická, slovotvorná, morfologická, syntaktická, slohová, pravopisná;
- podle způsobu provedení – opisovací, přepisovací, doplňovací, obměňovací, substituční a transformační, modelová, problémová, diktáty;
- podle převažujícího poznávacího procesu – analytická, syntetická, srovnávací, třídící, zobecňovací;
- podle formy plnění – písemná a ústní;
- podle zpracování – školní, domácí.

---

<sup>33</sup> Zaměřili jsme se tedy pouze na české (slovenské) klasifikace cvičení, v závěru kapitoly je ovšem porovnáváme s tzv. úkolovým učením, jak jej definuje Ellis (2003).

Vidíme, že Jelínkovo třídění se částečně překrývá s dělením Veselého. Neuvádí ovšem dělení cvičení podle využití, popřípadě nevyužití mateřského jazyka. Hendrich a kol. (1988) uvádí kritéria, která považuje z didaktického hlediska za nejdůležitější a podle nichž dále dělí jednotlivá cvičení:

- zaměření cvičení na jazykové prostředky nebo na řečové dovednosti;
- forma stimulu a žákovy reakce při cvičení;
- zaměření cvičení na vztah mezi žákovou mateřštinou a cizím jazykem;
- stupeň řízenosti žákovy reakce při cvičení.

Na základě prvního z kritérií rozlišuje cvičení jazyková, předřečová a řečová. Cílem výuky je určitý stupeň ovládnutí cizího jazyka, tzn. ovládnutí všech příslušných jazykových prostředků v určitém rozsahu; učení se novým jazykovým jevům však podle Hendricha a kol. (1988) předchází nácvik jazykových prostředků, k čemuž nám pomáhají jazyková cvičení. Tato cvičení jsou zaměřena na fonetiku, pravopis, lexikum nebo gramatiku, procvičované jevy ovšem nutně souvisí i s ostatními složkami jazyka jako systému. Řečová cvičení naproti tomu slouží k nácviku a upevňování řečových dovedností, tj. poslechu s porozuměním, ústního projevu, čtení s porozuměním a písemného projevu, popřípadě překládání a tlumočení. Při těchto cvičeních by se student měl soustředit na obsahovou stránku sdělení, volba jazykových prostředků by měla probíhat automaticky. Předřečová cvičení jsou pak mezistupněm mezi oběma jmenovanými, jde například o osvojování mluvnických jevů užívaných v dialogích.

Základem komunikativně pojatých cvičení je snaha přiblížení se reálné komunikaci – důležitý je faktor situativnosti a také komunikativní formulace zadání (např. vyjádřete nesouhlas místo dejte do záporu – zadání orientované na obsah a funkci). Podle Hendricha ale i tzv. „tradiční“ cvičení, která nejsou jasně komunikativně zaměřená, mají ve výuce své místo a svůj účel – například doplňovací cvičení, skládání vět, substituční cvičení, přiřazování, diktát. Dodává, že schopný učitel může i vhodně navodit jejich situační a komunikativní zakotvení.

Na základě druhého kritéria, tedy formy stimulu a žákovy reakce při cvičení, Hendrich a kol. (1988, s. 321) rozlišuje z hlediska formy stimulu cvičení s akustickým verbálním stimulem (tj. bez psaného textu), cvičení s grafickým stimulem (učebnicí, textovým materiálem), cvičení s graficko-akustickým stimulem, cvičení s obrazovým stimulem a cvičení s předmětným stimulem. Z hlediska žákovy reakce cvičení třídí na

ústní, písemná, či úkonová. Učitel by měl při výběru kombinace stimulu a reakce vycházet z cíle, jemuž má dané cvičení sloužit, a měl by střídát tyto kombinace jednak za účelem komplexního nácviku, jednak s ohledem na únavu žáků a jejich motivaci.

Pro tuto práci je stěžejní Hendrichovo rozlišování cvičení podle jejich zaměření na vztah mezi žakovou mateřštinou a cizím jazykem. Názory na využití mateřského jazyka v cizojazyčné výuce jsme částečně shrnuli v předcházejících kapitolách. Je jasné, že má své zastánce i odpůrce. Podle Hendricha a kol. (1988, s. 322) *„je evidentní, že její přiměřené a striktně účelové využívání ve výuce cizímu jazyku, tedy i ve cvičeních určitého druhu, působí pozitivně, a to nejen pokud jde o neutralizaci interference mateřského jazyka, ale i pokud jde o přesnější a hlubší pochopení jednotlivých cizojazyčných jevů jak při jejich uvádění a výkladu, tak při jejich nácviku.“* Cvičení dále dělí na překladová a kontrainterferenční. Překladová cvičení jsou založena na odlišnosti jazyka, v němž je vyjádřen stimul, a jazyka, jímž žák reaguje. Mezi důležité rysy překladových cvičení podle Hendricha a kol. (1988) patří:

- z psycholingvistického hlediska je proces překládání do mateřského jazyka odlišný od překládání do cizího jazyka;
- překlad je jeden z mnoha didaktických prostředků (v jeho pojetí cizojazyčného vyučování nepatří k cílovým dovednostem);
- účelnost překladových cvičení závisí na povaze cizojazyčných jevů, o jejichž nácvik jde, a na místě, které zaujímá ve sledu ostatních cvičení (např. souhrnné opakování, kontrola osvojení učiva);
- druh překladového cvičení (izolované věty vs. souvislý text);
- obsah překladového cvičení by měl korespondovat s cíli výuky a zájmy žáka (*„neefektivní jsou proto překladová cvičení zaměřená pouze na jazykové jevy samy o sobě bez zakotvení v životní praxi“*, s. 323);
- přiměřenost rozsahu – je třeba zařazovat překladová cvičení velmi uváženě;
- žák se učí užívat svých relativně omezených prostředků k vyjádření složitějších myšlenek, vytváří různé varianty překladu, což mu může pomoci i při formulování vlastních myšlenek při ústním nebo písemném projevu;
- kvalitní oprava překladu klade značné nároky na učitele.



Kontrainterferenční cvičení Hendrich a kol. (1988) vymezuje tak, že jde o cvičení, jejichž účelem je neutralizovat mezijazykovou nebo vnitrojazykovou interferenci, tedy ji předcházet nebo ji odstraňovat. Tato cvičení jsou zaměřena především na ty jevy cizího jazyka, u nichž se interference projevuje nejčastěji. Kontrainterferenční cvičení překladová jsou speciálním druhem překladových cvičení, která jsou zaměřená na interferující jevy. Mají vést studenty k uvědomělému chápání odlišností dotyčných jazykových jevů v obou jazycích. Jako příklady těchto cvičení autoři uvádí překlad odlišných slovních spojení a frazeologismů, tzv. zrádná slova, srovnání téhož výrazu v mateřštině s různými ekvivalenty v jazyce cizím, srovnávání podobných struktur s jiným významem apod.

Posledním kritériem, podle něhož Hendrich a kol. (1988) klasifikuje cvičení, je stupeň řízenosti žákovy reakce. Rozlišuje tři druhy: cvičení receptivní, reproduktivní a produktivní. Mezi cvičení receptivní řadí poslech a čtení, na ně pak navazují reproduktivní a produktivní cvičení, které ověřují například porozumění textu.

Překladová cvičení, jimiž se v této práci zabýváme, se tedy podle Hendricha a kol. (1988) řadí ke cvičením řečovým, s grafickým stimulem, písemná a reproduktivní, respektive produktivní. Hendrich sice podrobněji než předchozí autoři definuje překladová cvičení, ovšem nenabízí jejich další třídění, které bychom mohli v diplomové práci využít.

Beneš (1971) vypracoval komplexní klasifikaci cvičení na základě toho, zda se zaměřují na procvičování jazykových prostředků nebo zda se jedná o komplexnější nácvik řečových dovedností. V prvním případě dělí cvičení podle jednotlivých jazykových rovin – cvičení zaměřená na fonologickou soustavu, grafickou soustavu, mluvnickou stavbu a slovní zásobu. Ve druhém případě dělí cvičení podle jednotlivých řečových dovedností – poslech, ústní projev, čtení, písemný projev. Blíže se podíváme zejména na to, jak Beneš zařazuje překladová cvičení. Cvičení zaměřená na procvičování slovní zásoby (Beneš, 1971, s. 115) rozděluje na dva typy – cvičení na receptivní procvičování slovní zásoby a na aktivní procvičování slovní zásoby. Cvičení s cílem receptivním podle něj spočívají především v překladu do mateřského jazyka – jedná se o:

- čtení (opakování);
- překlad slov (slovních spojení, respektive vět) do mateřského jazyka, resp. odhad významu slov podle kontextu;
- vypisování slov (slovních spojení) z textu;
- seskupování slov podle určitých kritérií.

Naopak cvičení s cílem aktivním jsou podle Beneše zpravidla jednojazyčná – zařazuje sem například pojmenování předmětů, doplňování slov do kontextu, tvoření slov podle určitého vzoru, seskupení slov podle určité tematiky, ale také překlad jednotlivých slov a překlad slovních spojení do cizího jazyka.

Beneš (1971, s. 192) dále rozlišuje různé typy překladových cvičení užívaných v běžné výuce. Jde o překlad do mateřského jazyka nebo do cizího jazyka; překlad ústní nebo písemný, překlad psaného textu nebo slyšeného projevu; překlad doslovný či překlad volný. Nerozlišuje však konkrétní druhy a typy cvičení, takže toto dělení můžeme považovat z hlediska našich potřeb za nedostatečné.

Podle Choděry (2006, s. 136), který uvádí podobná dělení jako ta popsaná výše, jsou základním dělícím cvičení jazyková a řečová. Respektive se jedná o cvičení spíše jazyková a spíše řečová, jelikož žádné cvičení nepatří čistě k jednomu druhu, ale v každém převažuje to či ono. Za cvičení, jež však nelze zařadit ani k jednomu druhu, autor považuje cvičení na bázi vzorců nebo modelů. Zvláštním druhem takových cvičení je dril – například opakování vzorců a modelů na bázi proměnlivé lexikální náplně patří také do komunikačního přístupu.

Kromě cvičení jazykových a řečových Choděra zmiňuje dělení na cvičení překladová a bezpřekladová, fixační a implementační, reprodukční a produkční, poslechová a čtecí, mluvní a písemná, kontraintervenční a remediální (korekční), školní a domácí, resp. laboratorní. K překladu mimo jiné Choděra poznamenává, že je nezbytný a nezpochybnitelný pouze ve fázi primární sémantizace, zatímco v dalších fázích, zejména při upevňování návyku, může být vyloženě škodlivý.

Pro tuto práci bezpochyby nejprínosnější klasifikaci překladových cvičení přináší Můglová (1996, s. 37), jež dělí překlad z hlediska funkce ve vyučovacím procesu na základě těchto kritérií:

- 1) směru překladu:
  - a) z cizího do mateřského jazyka
  - b) z mateřského do cizího
  - c) zpětná, tzn. z cizího do mateřského a pak do cizího
  - d) z cizího jazyka do cizího
- 2) podle jazykové segmentace překladové jednotky:
  - a) překlad v rovině slova
  - b) překlad v rovině syntagmy
  - c) překlad v rovině věty
  - d) překlad v rovině celého textu

- 3) podle stupně přesnosti překladu: a) interlineární  
b) přesný překlad  
c) volný překlad  
d) parafrázový překlad  
e) adekvátní překlad

Uvádí také diferenciaci z hlediska pedagogického kontextu – podle typu vzdělávací instituce, podle úrovně jazykových znalostí, podle věkové kategorie.

Výše zmíněné taxonomie a klasifikace cvičení jsou sice komplexní a některé i velmi propracované, podrobnějšímu dělení překladových cvičení se podle našeho názoru dostatečně nevěnuje žádný z autorů (s výjimkou Müglové). Vysvětlením může být skutečnost, že překlad jakožto prostředek ve výuce cizího jazyka je/byl do nedávné doby zavrhován, takže teorie výuky cizím jazykům, popřípadě klasifikace cvičení, se mu v zásadě nevěnuje.

### **3. 3 Metoda a cíle analýzy cvičení v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí**

Cílem analýzy, jejíž výsledky jsou popsány v této práci, bylo charakterizovat vybrané učebnice češtiny pro frankofonní mluvčí z perspektivy využití překladu. Analýza se zaměřila na druhy a zastoupení překladových cvičení v učebnicích a sledovala zařazování komunikačně orientovaných překladových cvičení. Díky zkoumání četnosti a druhů překladových cvičení jsme mohli učebnice porovnat mezi sebou, a to jak z hlediska diachronního, jelikož zkoumané učebnice vyšly v rozmezí téměř třiceti let, tak z hlediska úrovně pokročilosti studentů, pro něž jsou určeny. Druhy cvičení jsme roztrídili podle formálních kritérií (například směr překladu), ale také podle funkce, jakou v procesu výuky, respektive osvojování jazyka v učebnici zastupují. Výsledkem analýzy tak jsou také zjištění, zda a jakým způsobem je v učebnicích reflektován postoj autorů k překladovým cvičením (a překladu obecně) v průběhu let. Na základě výsledků analýzy pak můžeme konstatovat, zda je stav současně dostupných učebnic pro frankofonní mluvčí z hlediska překladu postačující, či zda a jak by bylo možné jej zlepšit.

### 3. 4 Výběr zkoumaných materiálů

Diplomová práce se zaměřuje na zkoumání překladových cvičení v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí. Materiál pro výzkum jsme tedy čerpali právě z takovýchto učebnic dostupných na českém i francouzském trhu. Z toho již plyne první významné kritérium výběru materiálu – musí se jednat o učebnice, které jsou určeny pro studenty, jejichž prvním jazykem je francouzština. Po stanovení tohoto základního kritéria jsme prozkoumali trh s učebnicemi češtiny pro cizince, přičemž jsme konstatovali, že učebnic určených přímo pro frankofonní mluvčí není mnoho, proto jsme do analýzy zahrnuli také učebnice, jež jsou určeny pro frankofonní mluvčí a mluvčí jiných jazyků.

Právě omezený počet existujících materiálů, tedy učebnic češtiny pro frankofonní (respektive pro frankofonní a jiné) mluvčí, také znemožnil vymezení dalších kritérií. Pokud bychom totiž trvali na dalším zúžení námi vybraného souboru učebnic, mohlo by se stát, že bychom měli k dispozici příliš malé množství materiálu k analýze. Proto jsme se rozhodli nestanovit úroveň podle SERR, která by měla být všem učebnicím společná. Naopak věříme, že díky tomu budeme moci porovnat učebnice různých úrovní z hlediska využití překladu.

Celkem jsme analyzovali jedenáct učebnic, k podrobné analýze jsme však přistoupili pouze u osmi z nich, jelikož ve třech vybraných učebnicích jsme nenašli žádná překladová cvičení.

### 3. 5 Výběr kritérií třídění cvičení

Na předchozích stránkách jsme popsali, jakým způsobem třídí a klasifikují cvičení v učebnicích přední čeští lingvodidaktikové. Při výběru kritérií třídění cvičení, která jsme použili při analýze, jsme se tedy opírali především o již výše popsaná kritéria. Při analýze jsme zkoumali:

- 1) směr překladu;
- 2) funkce překladového cvičení – sémantizační fce (prezentace učiva), instrumentální fce (návuk učiva), evaluační fce (kontrola učiva), metajazyková fce (komparace jaz. jevů mateřského a cizího jazyka), propedeutická fce (kritická analýza využití jednojazyčných a dvojazyčných slovníků a jiných překladatelských pomůcek);

- 3) způsob prezentace textu ve výchozím a cílovém jazyce – překlad, tlumočení, přechodný druh (ústní překlad grafického textu);
- 4) místo ve sledu ostatních cvičení;
- 5) jazyková segmentace – izolované věty/slova vs. souvislý text;
- 6) úroveň jazykových znalostí.

Dále jsme posuzovali, zda se jedná o komunikačně orientovaná překladová cvičení. Jak ovšem definovat komunikačně orientovaná cvičení? Podle Valkové (2014, s. 20) jsou v kontextu komunikačního přístupu odlišovány pojmy úkol a cvičení. *„Zatímco úkol je definován příležitostí k uplatnění jazykových prostředků k dosažení mimojazykového cíle a komunikační validitou obsaženého jazyka, vykonávání cvičení charakterizuje manipulace s prvky jazyka jako příprava k jejich možnému budoucímu uplatnění. Ellis spatřuje hlavní rozlišující kritérium úkolu a cvičení v jejich odlišném zaměření: „Úkoly jsou aktivity, které vyžadují použití jazyka primárně zaměřené na význam. Ve srovnání s nimi jsou cvičení aktivitami, v nichž se vyžaduje používání jazyka s primárním zaměřením na formu“ (Ellis, 2003, s. 3).“* K definici komunikačně orientovaného cvičení na překlad tedy můžeme použít kritéria, která jsou uplatňována při definici úkolu v úkolovém učení v rámci komunikačního přístupu. Úkol je příležitostí k učení prostřednictvím využívání jazyka ve shodě s jeho komunikační funkcí. Richards a Rodgers (2001, s. 72) vymezují tři hlavní principy charakterizující komunikační přístup, které můžeme použít v rámci této práce jako kritéria definice komunikačně orientovaného cvičení na překlad. Jsou to komunikační princip, tzn. že aktivity zahrnující skutečnou komunikaci pomáhají učení; úkolový princip, tzn. že učení pomáhají aktivity, v nichž je jazyk používán k provádění úkolů s mimojazykovou relevancí; a princip smysluplnosti, tzn. jak aktivity vedou studenta ke smysluplnému a autentickému užívání jazyka. Mělo by se tedy jednat o aktivitu, která má důvod přesahující samoúčelné procvičování jazyka.

Podle Valkové se autoři v diskursu komunikačního principu shodují na těchto hlavních rysech úkolu: Úkol je aktivita umožňující rozvíjení komunikační kompetence skrze používání jazyka při dosahování samostatně smysluplného cíle. Provedení úkolu vyžaduje zapojení kognitivních procesů a použití jazyka v něm směřuje primárně k dosahování významu. Úkol má vztah k realitě v tom smyslu, že umožňuje osvojování principů skutečné komunikace.

Kritérii k rozhodování, zda je překladové cvičení komunikačně orientované či nikoli, nám tedy bude:

1) je-li v rámci cvičení dosahováno pomocí jazykové komunikace cíle smysluplného i mimo učební prostředí;

2) mají-li ve cvičení studenti příležitost k realistickému jazykovému jednání.

## 4. Výsledky analýzy učebnic

V této kapitole představíme výsledky analýzy překladových cvičení v jednotlivých učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí. Každou učebnici nejdříve krátce charakterizujeme z hlediska obecných údajů (autor, rok vydání apod.), jazykové úrovně, pro jakou je určena, a její struktury. Následně uvedeme přehled překladových cvičení podle vybraných kritérií. Nakonec u každé učebnice shrneme, jak pracuje s překladovými cvičeními a zda jsou tato cvičení komunikačně orientovaná. Po analýze učebnic přistoupíme k porovnání výsledků analýzy jednotlivých učebnic mezi sebou na základě předem stanovených kritérií.

Učebnice v tomto přehledu výsledků analýzy řadíme chronologicky podle roku vydání. Na závěr uvádíme učebnice, které jsme chtěli zařadit do analýzy, v jejím průběhu jsme ovšem zjistili, že neobsahují žádná překladová cvičení, uvádíme u nich tedy pouze stručnou charakteristiku a popisujeme jejich strukturu.

### 4. 1 Čeština pro cizince: Le tchèque sur la base du français

#### 4. 1. 1 Charakteristika a struktura učebnice

Autory učebnice jsou Václav Vlasák, Milan Šára, Jitka Šárová a Antonín Bytel. Učebnice vyšla v roce 1979 v SPN, má 532 stran. Původní verze této učebnice byla anglická, tedy pro anglofonní mluvčí, Vlasák posléze vytvořil verzi francouzskou. Učebnice je primárně určena pro vysokoškolské studenty pro výuku vedenou učitelem, ale může být užitečným průvodcem i pro jiné studenty. Prvních sedm lekcí učebnice je zaměřeno na úvod do fonetiky a grafického systému češtiny. Podle autorů lze tedy těchto prvních sedm lekcí procházet současně s lekcí osmou. Texty v této první části učebnice jsou určeny k poslechu a mluvení. Od osmé lekce jsou texty delší a složitější, jsou určeny pro čtení s porozuměním. Autoři v učebnici podle svých slov navazují na koncepci výuky cizího jazyka vypracovanou Ivanem Poldaufem. Učebnice má 43 lekcí, provází studenty od úplných začátků až do pokročilé úrovně.

Učebnice je psána francouzsky, v první části je vše psáno pouze francouzsky (kromě nadpisu lekcí, které jsou nadepsány rovněž česky, např. *Sedmá lekce*), od osmé

lekce jsou nadpisy dvojjazyčné, vysvětlivky a výklady pak francouzské. Zadání cvičení jsou výhradně ve francouzštině.

V rámci prvních sedmi lekcí se objevují cvičení se zadáním „*Najděte si významy českých slov uvedených v příkladech v první lekci*“<sup>34</sup>(s. 12) popřípadě „*Vyhledejte ve slovníku ekvivalenty následujících francouzských slov a správně je vyslovujte*“<sup>35</sup> (s. 25). Tato cvičení jsme zařadili mezi překladová cvičení zaměřená na osvojení slovní zásoby s funkcí propedeutickou.

Od osmé lekce se téměř pravidelně na konci každé lekce objevuje cvičení na překlad s jednoduchým zadáním „*Přeložte*“<sup>36</sup> (s. 38). Cvičení se skládá z očíslovaných vět nebo syntagmat, přičemž obsahem cvičení je téma dané lekce. Například třináctou lekcí uvádějí texty *Na nádraží* a *Ve vlaku*, v oddílu o gramatice je vykládán mimo jiné imperativ, takže i v překladovém cvičení na konci lekce jsou věty: „*Jsme na nádraží, protože jedeme do Brna.*“, „*Neotvírejte okno, je mi zima.*“<sup>37</sup> (s. 91), které mají studenti přeložit do češtiny.

#### 4. 1. 2 Tabulka a shrnutí

Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
Směr překladu	MJ-CJ	35
	CJ-MJ	8
Funkce	sémantizační	-
	instrumentální	30
	evaluační	4
	metajazyková	2
	propedeutická	7
Způsob prezentace textu v MJ a CJ	překlad	43
	přechodný druh	-

<sup>34</sup> Orig.: „Trouvez les significations des mots tchèques cités comme exemples dans la 1ère leçon.“

<sup>35</sup> Orig.: „Cherchez dans le dictionnaire les équivalents des mots français suivants et prononcez les correctement.“

<sup>36</sup> Orig.: „Traduisez.“

<sup>37</sup> Orig.: „Nous sommes à la gare parce que nous partons pour Brno. N'ouvrez pas cette fenêtre, j'ai froid.“



Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
Místo ve sledu cvičení	začátek	-
	prostředek	6
	konec	37
Jazyková segmentace	izolovaná slova	7
	izolovaná syntagma	13
	izolovaná věta	21
	souvislý text	2
Úroveň jazykových znalostí	počáteční etapa	10
	mírně pokročilá etapa	19
	pokročilá etapa	14

**Tabulka 1: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií**

V učebnici se celkem nachází 416 cvičení, z toho překladových je 43. Výrazně převažuje počet cvičení na překlad z mateřského do cizího jazyka, a to již od prvních lekcí, což je překvapivé vzhledem k tomu, že tento směr překladu je považován za obtížnější. Šest cvičení na překlad z cizího jazyka se vyskytuje výhradně v prvních sedmi lekcích, jež jsou zaměřeny na úvod do fonetiky a grafického systému češtiny, jak jsme již popsali výše. U výrazné většiny cvičení jsme určili jejich funkci jako instrumentální, protože se věnují nácviku vyložené a již osvojené slovní zásoby a gramatiky. Toto nicméně může být sporné, neboť záleží na učiteli, jak s tímto cvičením naloží. Cvičení může studentům zadat jako domácí úkol nebo jako testové cvičení, aby ověřil, jak si osvojili jevy vykládané v dané lekci, pak by mělo funkci evaluační. Jako evaluační jsme vyhodnotili cvičení, která se objevují v lekci opakovací. Většina cvičení se také vyskytuje na konci souboru cvičení, což může indikovat, že kromě funkce instrumentální může mít i funkci evaluační. Co se týče jazykové segmentace, v tomto případě sice převažují cvičení na překlad izolovaných vět, jejich převaha však již není tak výrazná jako u kritérií předešlých. Souvislý text se ve cvičeních na překlad neobjevuje. Jelikož je tato učebnice oproti ostatním zkoumaným učebnicím nejrozsáhlejší, zahrnuje několik úrovní jazykových znalostí studentů podle SERR, cvičení jsme se také pokusili rozdělit podle tohoto kritéria. Určili jsme, že od 13. lekce studenti dosahují znalostí na mírně pokročilé úrovni a od 32. lekce dosahují úrovně pokročilé.

Zajímavým a podle našeho názoru také překladovým cvičením je text, který se objevuje ve 39. a 40. lekci v učebnici na pozici druhého textu v lekci (umístěného na konci lekce). Jedná se o český text se zrcadlovým francouzským překladem. Učebnice v tomto případě neuvádí žádné zadání k tomuto textu, je tedy pravděpodobně na učiteli, jak s ním naloží. Z hlediska našeho třídění jsme jej zařadili ke cvičením s funkcí metajazykovou, které umožňuje studentům srovnávat jednotlivé jazykové formulace v obou jazycích. Souvislý text je rozdělen do dvou částí, jedna je ve 39. a druhá ve 40. lekci, a jde o upravenou verzi povídky Jana Drdy.

Co se týče našich kritérií komunikačně orientovaných cvičení, konstatujeme, že překladová cvičení v této učebnici je nesplňují. Cvičení jednak neslouží k rozvíjení komunikační kompetence, nesledují samostatně smysluplný cíl, jednak nenabízejí příležitost k realistickému jazykovému jednání. Věty sice obsahově a s ohledem na využití gramatiky navazují na téma lekce, nabízejí studentovi nicméně pouze procvičení slovní zásoby a gramatických jevů, nikoli procvičení překladatelských dovedností jako takových.

Jako příklad uvádíme „typické“ překladové cvičení z této učebnice (s. 38):

*Traduisez:*

*1. Qui êtes-vous? 2. Je suis Africain. 3. Etes-vous Tchèque? 4. Non, je ne suis pas Tchèque, je suis Arabe. 5. Le professeur, est-il Tchèque? 6. Oui, le professeur est Tchèque. 7. Est-ce ce professeur-là? 8. Non, ce n'est pas ce professeur-là, c'est ce professeur-ci. 9. La lampe, est-elle en bas? 10. Non, la lampe n'est pas en bas, elle est en haut.*

## **4. 2 Initiation à la langue tchèque I.**

### **4. 2. 1 Charakteristika a struktura učebnice**

Autorem učebnice je Oldřich Man, vyšla v roce 1986 v SPN a má 214 stran. Učebnice je určena především pro francouzské vysokoškolské studenty, kteří se učí česky, ale je užitečná i pro jiné studenty. Jedná se o první díl učebnice, která je vhodná pro první rok studia, tedy pro začátečníky. Pro hlubší studium ve druhém a třetím roce je určen druhý díl. Tato učebnice je rozdělena do dvou částí, první část je zaměřena na českou fonetiku a gramatický systém, druhou část tvoří deset lekcí, plus jedna lekce opakovací. Autor v úvodu píše, že se při tvorbě učebnice inspiroval kontrastivními metodami,

a učebnice tak nabízí mnoho srovnání mezi oběma jazyky, jakožto i překlad rozličných jevů.

Učebnice je psaná francouzsky, výklad jevů i zadání jsou výhradně ve francouzštině. Ve výkladu se objevuje mnoho příkladů přeložených do francouzštiny. První cvičení na překlad se objevuje v páté lekci, tedy v polovině učebnice. Pak jsou cvičení celkem rovnoměrně rozdělena v jednotlivých lekcích, v závěrečné opakovací lekci jsou hned tři překladová cvičení. Zajímavá je část výkladu o překladu vidu do francouzštiny, jejíž součástí je i cvičení, v němž mají studenti pozorovat a porovnat jednotlivé překlady (s. 159):

*Comparez:*

*Vrátím vám knihu zítra. – Je vous rendrai votre livre demain.*

*Stráví teď většinu života na venkově. – Il passera désormais la majeure partie de sa vie à la campagne.*

*Vše půjde dobře. – Tout ira bien.*

*Až se vrátím do Paříže, budou mě čekat na nádraží. – Quand je reviendrai à Paris, on m'attendra à la gare.*

*Tu knihu budu číst dnes večer. – Je vais lire ce livre ce soir.*

#### 4. 2. 2 Tabulka a shrnutí

Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
Směr překladu	MJ-CJ	10
	CJ-MJ	5
Funkce	sémantizační	1
	instrumentální	12
	evaluační	3
	metajazyková	-
	propedeutická	-
Způsob prezentace textu v MJ a CJ	překlad	9
	přechodný druh	7

Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
Místo ve sledu cvičení	začátek	-
	prostředek	3
	konec	13
Jazyková segmentace	izolovaná slova	-
	izolovaná syntagma	2,5
	izolovaná věta	10
	souvislý text	3,5
Úroveň jazykových znalostí	počáteční etapa	16
	mírně pokročilá etapa	-
	pokročilá etapa	-

**Tabulka 2: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií**

V učebnici je celkem 115 cvičení, z toho 16 je překladových. Převažují cvičení z mateřského do cizího jazyka a také cvičení s funkcí instrumentální. I v této učebnici však vzhledem k umístění cvičení většinou na konci souboru cvičení můžeme uvažovat o funkci evaluační. V učebnici se na rozdíl od předchozí analyzované učebnice objevují cvičení přechodná. Spočívají v tom, že v jejich zadání je „*Řekněte česky*“ popřípadě „*Řekněte francouzsky*“<sup>38</sup> (s. 114), to znamená, že úkolem studenta je převést písemný text/věty do mluvené formy jazyka. Nejedná se tedy o písemný překlad, ale o přechodný druh mezi překladem a tlumočením, respektive tlumočením z listu.

Dalším pozoruhodným jevem je struktura cvičení, v nichž se jedná částečně o překlad vět, částečně o překlad souvislého textu, popřípadě částečně o překlad vět, částečně o překlad syntagmat. Například toto cvičení z osmé lekce (s. 129):

*Traduisez:*

*1. Le cahier se trouve sur la chaise. Je mets le cahier sur la chaise. 2. Les mots tchèques sont au tableau noir. J'écris les mots au tableau noir. 3. Ma sœur est à la faculté. Elle va à la faculté. 4. Je suis au cinéma. Je vais voir un film.*

<sup>38</sup> Orig.: „Dites en tchèque.“ „Dites en français.“

*Cette année je vais en vacances en Tchécoslovaquie. Je vais par le train. A la gare, j'achète un billet aller et retour. Je ne prends qu'une petite valise. Je ne sais pas à quelle heure part mon train. Je veux visiter des villes tchèques, mais surtout Prague.*

Vidíme, že v první části cvičení jsou číslované věty, vždy ve dvojicích. Ve druhé části cvičení se však jedná o souvislý text k překladu. Podobná cvičení jsme nacházeli i v ostatních analyzovaných učebnicích.

Z analýzy učebnice vyplývá, že se ve velké míře věnuje srovnávání obou jazyků. Ve výkladové části dokonce pojednává o překladu konkrétních gramatických jevů do francouzštiny (viz výše). Je tedy logické, že relativně často využívá překladových cvičení, která ovšem nehodnotíme jako komunikačně orientovaná. Nesplňují námi stanovená kritéria, tj. neposkytují studentům příležitost k realistickému jazykovému jednání, popřípadě nevedou studenty k dosahování samostatně smysluplného cíle pomocí jazykové komunikace. Cvičení plní funkci instrumentální, slouží k procvičování lexika a gramatických jevů.

#### **4. 3 Initiation à la langue tchèque II.**

##### **4. 3. 1 Charakteristika a struktura učebnice**

Učebnice je druhým dílem k již výše zmiňované učebnici Oldřicha Mana Initiation à la langue tchèque I. Tento díl vyšel v roce 1986 v SPN a má 299 stran. Stejně jako první díl je tato učebnice určena především pro frankofonní vysokoškolské studenty studující ve Francii, kteří studují češtinu jako druhý či třetí jazyk. Podle autora je ovšem vhodná i například pro studenty Letní školy slovanských studií v Praze. Studenti by měli mít již jisté znalosti češtiny, v zásadě v rozsahu prvního dílu učebnice.

Učebnice má 12 lekcí a jednu lekci opakovací. Základem lekce jsou vždy dva texty, slovníček, výklad gramatiky a prezentace lexika. Lexikum je prezentováno na základě srovnání mezi oběma jazyky – jedná se vlastně o představení základních komunikačních frází v češtině s jejich francouzským překladem. Gramatika je vykládána ve francouzštině. Ve výkladu gramatiky je užito srovnání s francouzštinou, pokud se to autorovi jevilo jako nezbytné. Oproti prvnímu dílu již nejsou u gramatických výkladů všechny české příklady překládány. Zadání jsou výhradně ve francouzštině.

#### 4. 3. 2 Tabulka a shrnutí

Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
Směr překladu	MJ-CJ	11
	CJ-MJ	7
Funkce	sémantizační	-
	instrumentální	16
	evaluační	2
	metajazyková	-
	propedeutická	-
Způsob prezentace textu v MJ a CJ	překlad	17
	přechodný druh	1
Místo ve sledu cvičení	začátek	2
	prostředek	-
	konec	16
Jazyková segmentace	izolovaná slova	1
	izolovaná syntagma	1
	izolovaná věta	16
	souvislý text	-
Úroveň jazykových znalostí	počáteční etapa	18
	mírně pokročilá etapa	-
	pokročilá etapa	-

**Tabulka 3: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií**

V učebnici je celkem 134 cvičení, z toho 18 je překladových. První překladové cvičení se objevuje ve druhé lekci, v níž jsou hned tři. Co se týče směru překladu, poměr cvičení je relativně vyrovnaný. V několika lekcích jsou dvě překladová cvičení, z toho každé jedním směrem, učebnice tedy poměrně rovnoměrně procvičuje oba směry překladu, s čímž jsme se u žádné jiné učebnice nesetkali. Oproti prvnímu dílu klesl počet přechodného druhu cvičení, v tomto díle najdeme pouze jedno. Za cvičení s evaluační

funkcí jsme označili cvičení v opakovací lekci. Ostatní cvičení, kdy má v drtivé většině student za úkol překládat jednotlivé věty, jsou umístěna nejčastěji na konci souboru cvičení. Cvičení jsme také s ohledem na jazykovou úroveň zařadili na počáteční úroveň.

Jako příklad uvádíme dvě překladová cvičení, tak jak jsou uvedena za sebou ve čtvrté lekci (s. 75):

*Traduisez en français :*

*Můj bratr byl studentem filozofické fakulty a teď je profesorem gymnázia. Naše hory jsou krásné, zelené, pokryté bohatými lesy. Tato země je mou vlastí. Pamatuj si, že člověk je smrtelný. To péro je moje, ten sešit je tvůj. Praha je hlavní město Československa. Nejsme spokojeni s výsledkem zkoušky. Bratr již není studentem fakulty. Budeš určitě dobrou lékařkou. Knihy jsou dobří přátelé člověka.*

*Je zima. V létě obvykle není zima, je naopak teplo. V pokoji bylo tma. Dnes je pěkně. V pět hodin ráno bývá již světlo. Dnes mi není dobře.*

*Traduisez en tchèque :*

*Il parle du roman le plus intéressant de l'année. C'est le plus cher des appareils photo. Je vous donne l'adresse de mon meilleur ami. Cette histoire est la plus intéressante. Plus le pays est riche en eau, plus la récolte est grande. Pierre est le plus jeune de tous nos amis. Notre maison est plus jolie que la vôtre. Les jours sont plus courts maintenant. Ma chambre est plus claire que la sienne. Plus la terre est sèche, plus la récolte est mauvaise.*

Překladová cvičení v této učebnici za komunikačně orientovaná nepovažujeme. Nevedou studenty k plnění samostatně smysluplného cíle ani nejsou příležitostí k realistickému jazykovému jednání.

#### **4. 4 Apprenez le tchèque avec nous! Učte se s námi česky**

##### **4. 4. 1 Charakteristika a struktura učebnice**

Autory učebnice jsou Milan Hrdlička a Hana Hrdličková. Učebnice vyšla v roce 1997 v nakladatelství ISV a má 166 stran. Učebnice je určena pro širokou škálu studentů, od filologů až po zaměstnance podniků. V 15 lekcích chce učebnice postihnout základní

gramatiku a slovní zásobu potřebnou k běžné komunikaci. Již v úvodu autoři vyzývají studenty k tomu, aby kromě slovníčku uvedeného v každé lekci využívali dvojjazyčné slovníky.

Učebnice je psána francouzsky, gramatika je vykládána ve francouzštině a zadání všech cvičení jsou také pouze francouzská. Překladová cvičení se objevují již od první lekce. Převažují v první části učebnice, v pozdějších lekcích se již tak často neobjevují. Nejrozšířenějším typem překladového cvičení je cvičení na překlad vět, setkali jsme se ale i se cvičeními, v nichž je úkolem porovnat nebo sledovat věty v mateřském a cizím jazyce vedle sebe.

#### **4. 4. 2 Tabulka a shrnutí**

<b>Kritérium</b>	<b>Druh cvičení</b>	<b>Počet výskytů</b>
Směr překladu	MJ-CJ	17
	CJ-MJ	3
Funkce	sémantizační	3
	instrumentální	16
	evaluační	-
	metajazyková	-
	propedeutická	1
Způsob prezentace textu v MJ a CJ	překlad	20
	přechodný druh	-
Místo ve sledu cvičení	začátek	5
	prostředek	5
	konec	10
Jazyková segmentace	izolovaná slova	-
	izolovaná syntagma	1
	izolovaná věta	17
	souvislý text	2
Úroveň jazykových znalostí	počáteční etapa	20



Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
	mírně pokročilá etapa	-
	pokročilá etapa	-

**Tabulka 4: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií**

V učebnici je celkem 245 cvičení, z toho 20 je překladových. Výrazná většina cvičení jsou na překlad z mateřského do cizího jazyka, což je podobné jako u předchozích analyzovaných učebnic. Ve funkci převažuje funkce instrumentální, ale podobně jako u již zmíněných učebnic, překladová cvičení zařazená na konci lekce by se dala považovat i za evaluační, pokud by je učitel zadal jako domácí úkol nebo testové cvičení. Co se týče místa překladových cvičení v souboru cvičení, převažovalo právě umístění na konci, cvičení se ovšem objevovala i na začátku a uprostřed. Na překlad jednotlivých izolovaných slov v této učebnici cvičení nenajdeme. Převažují cvičení s větami, které sice nejsou číslované, ale nenavazují na sebe, takže netvoří souvislý text. Do cvičení na překlad textu jsme zařadili cvičení, v němž mají studenti za úkol překládat otázky a odpovědi, a cvičení, v němž mají pomocí slovníku vyhledávat neznámá slova v textech. Toto cvičení bychom mohli považovat i za překlad slov, ale jelikož tato slova nejsou izolovaná, ale jsou součástí souvislého textu, rozhodli jsme se zařadit toto cvičení do kategorie překladu textu.

Mezi komunikačně orientovaná cvičení můžeme podle našeho názoru zařadit jednotlivá cvičení, většinu „typických“ cvičení v této učebnici tam zařadit nemůžeme. Komunikačně orientované cvičení by mohlo být například právě cvičení na vyhledávání neznámých slov v textu za pomoci slovníku. Toto cvičení má samostatný smysluplný cíl, pomůže nám porozumět cizojazyčnému textu, dovednost vyhledávat si neznámá slova ve slovníku nám navíc bude užitečná v reálném životě i při reálné (písemné) komunikaci. Jelikož se v tomto cvičení jedná o autentický text podle Jiřího Suchého a Rudolfa Křesťana, splňuje kritérium realistického jazykového jednání.

Cvičení, v nichž má student přeložit otázky k textu a odpovědět, za komunikačně orientované spíše nepovažujeme, protože s touto situací se nesetkáme v běžném životě mimo učební prostředí. V „klasickém“ cvičení na překlad, se kterým se setkáváme v této učebnici, sice najdeme věty, které bychom mohli použít v reálné komunikaci, ale tyto věty jsou izolované (popřípadě jde o otázku – odpověď), jsou vytržené z kontextu a nejsou nijak adresně zaměřené na studenty.

Jako příklad uvádíme nejčastěji vyskytovaný typ překladového cvičení (s. 97):

*Traduisez:*

*Est-ce que je pourrais te demander quelque chose ? Voudrais-tu aller au cinéma ? S'il a le temps, il viendra dimanche. S'il parlait français, il pourrait travailler à Paris. J'aimerais bien lire ce livre. Leur donneriez-vous cela ? Si nous le savions, nous lui dirions. Ça serait très bien. Si tu achetais (avais acheté) des billets, tu pourrais (aurais pu) aller à la cantine.*

#### **4. 5 Učíme se česky**

##### **4. 5. 1 Charakteristika a struktura učebnice**

Autorkou učebnice je Eva Roubalová, učebnice vyšla v dotisku v nakladatelství Karolinum v roce 2004 (1. vydání vyšlo v roce 1997) a má 301 stran. Jak podtitul učebnice napovídá, jde o učebnici češtiny pro cizince se stručným francouzským výkladem. Učebnice je určena jak začátečníkům, tak i mírně pokročilým studentům. Ve 25 lekcích se studenti zpočátku naučí domluvit se v základních komunikačních situacích, později se setkají i s náročnějšími autentickými texty. Učebnice existuje také v anglické variantě.

Výklady gramatiky, popřípadě slovní zásoby, jsou psány francouzsky, některé české příklady jsou překládány (hlavně zpočátku). Zadání jsou ve francouzštině, od třinácté lekce se mění na česká zadání, ovšem občas se i po třinácté lekci vyskytnou zadání francouzská.

##### **4. 5. 2 Tabulka a shrnutí**

<b>Kritérium</b>	<b>Druh cvičení</b>	<b>Počet výskytů</b>
Směr překladu	MJ-CJ	2
	CJ-MJ	1
Funkce	sémantizační	1
	instrumentální	2
	evaluační	-

	metajazyková	-
	propedeutická	-
Způsob prezentace textu v MJ a CJ	překlad	3
	přechodný druh	-
Místo ve sledu cvičení	začátek	-
	prostředek	-
	konec	3
Jazyková segmentace	izolovaná slova	-
	izolovaná syntagma	-
	izolovaná věta	2,5
	souvislý text	0,5
Úroveň jazykových znalostí	počáteční etapa	3
	mírně pokročilá etapa	-
	pokročilá etapa	-

**Tabulka 5: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií**

V učebnici je 301 cvičení, z toho 3 cvičení jsou překladová. S prvním z nich se studenti setkají v páté lekci a jde o cvičení, v němž mají přeložit jednotlivé věty z mateřského do cizího jazyka. Třetí cvičení je ve čtrnácté lekci a jedná se opět o cvičení, v němž mají studenti přeložit jednotlivé věty a poté krátký dialog z mateřského jazyka do cizího. Obě tato cvičení jsme zařadili mezi cvičení s funkcí instrumentální. V celkovém pořadí druhé cvičení, které jsme také zařadili mezi překladová cvičení (i když jej autorka nazývá cvičením lexikálním), najdeme v osmé lekci (s. 92):

<i>už</i>	<i>Studenti už přišli. Les étudiants sont déjà là (déjà arrivés).</i>
<i>už ne</i>	<i>Hana se už nevrátí. Hana ne revient plus.</i>
<i>ještě</i>	<i>Ještě pije kávu. Il est en train de boire son café.</i>
<i>ještě ne</i>	<i>Pavel ještě nepřišel. Paul n'est pas encore arrivé.</i>

*Comparez:*

*už – až*

*Vstal brzy – už v šest hodin. Il s'est levé tôt – dès six heures.*

*Vstal pozdě – až v deset. Il s'est levé tard – seulement à dix heures.*

Toto cvičení jsme zařadili mezi cvičení s funkcí sémantizační, protože pomocí něj autorka prezentuje rozdíl mezi jednotlivými adverbii za pomoci srovnání obou jazyků. Žádné ze cvičení nepovažujeme za cvičení komunikačně orientované, protože nesplňují námi stanovená kritéria. V žádném z nich student nemá příležitost k realistickému jazykovému jednání ani v nich nedosahuje za pomoci jazykové komunikace samostatně smysluplného cíle.

Přestože jsou v učebnici překladová cvičení pouze tři, s překladem se student setkává i mimo cvičení. A to zejména ve výkladech, kde se může setkat s přeloženými příklady, na nichž autorka například demonstruje malý rozdíl mezi perfektivními formami perfektivních sloves (s. 62):

*Il y a une légère différence entre les formes perfectives des verbes perfectifs najíst se – sníst et napít se – vypít.*

*Ted' mám čas, najím se.*

*Maintenant, j'ai le temps, je vais manger.*

*Mám velký hlad, sním to.*

*J'ai très faim, je vais manger ça.*

*Ještě jsem to pivo neochutnal, napiji se.*

*Je n'ai pas goûté cette bière, je vais la boire.*

*Mám velkou žízeň, vypiju to.*

*J'ai très soif, je la boirai.*

Nebo pomocí překladu nabádá studenty, aby srovnali užití předložek (s. 100):

*Comparez:*

*Psal perem.*

*Il a écrit avec un stylo.*

*Nemohl psát, měl něco s perem.*

*Il n'a pas pu écrire, il avait un problème avec son stylo.*

## 4. 6 Parler tchèque – c'est possible !

### 4. 6. 1 Charakteristika a struktura učebnice

Autorkou učebnice je Lea Hansch-Šabršulová, učebnice vyšla v roce 2007 v nakladatelství LEDA a má 432 stran. Je určena všem frankofonním mluvčím, kteří se chtějí naučit základy češtiny. Učebnice není uspořádána do lekcí, ale do určitých jednotek nebo okruhů („unités“), které jsou různě dlouhé a jsou založeny na cykličnosti, respektive na učení se ve spirálách. To se odráží například na používání lexika – autorka uvádí, že slovní zásobu a určitá vyjádření osvojená v jedné lekci se snaží opakovat v pozdějších lekcích. Takovýchto jednotek je v učebnici 36.

Učebnice je psána francouzsky, výklady gramatiky a fonetiky jsou francouzské. Za povšimnutí stojí určitá bilingvnost zadání. Z celkového počtu 256 cvičení jich mají asi dvě třetiny francouzské zadání, jedna třetina pak české. Zpočátku učebnice jsou zadání pouze francouzská, od druhé jednotky se začínáme setkávat s českými zadáními pouze u některých cvičení: „*Rozumíte tomu?*“ a „*Odpovězte*“. Právě tato dvě česky psaná zadání se opakují nejčastěji „*Rozumíte tomu?*“ a „*Jak se to řekne česky?*“. Ve třetí a páté jednotce se dokonce setkáme s bilingvním zadáním: „*Jak se to řekne česky? (Dites, comment on dit en tchèque)*“ (s. 32). Až do jedenácté jednotky se tedy studenti řídí francouzsky psanými zadáními, ovšem dva typy cvičení jsou zadávány česky, výše zmiňované „*Rozumíte tomu?*“ a „*Jak se to řekne česky?*“. Od jedenácté jednotky se setkáme i s jinými českými zadáními, například „*Odpovídejte*“ (s. 98), „*Máte 1000 korun a chcete jít na večeři do restaurace. Co si vyberete? Kolik to stojí?*“ (s. 162), „*Co to je?*“ (s. 225). V tomto můžeme spatřovat určitou nejednotnost, nebo právě možná snahu autorky o to, aby se i v zadáních propojovaly oba jazyky a pro studenty se tak stalo přepínání mezi oběma jazykovými kódy samozřejmostí. Jakoukoli snahu o systémovost ve výběru jazyka zadání totiž popírá fakt, že i stejný pokyn najdeme nejdříve česky a hned poté francouzsky v rámci jednoho souboru cvičení, dokonce v rozsahu dvou stránek: „*Odpovídejte na otázky.*“, „*Répondez aux questions*“ (s.247–249).

Překladová cvičení se objevují již od první jednotky. Nenajdeme je v každé jednotce, současně však v jedné jednotce můžeme narazit i na tři překladová cvičení.

Za zajímavé typy cvičení, která jsou typická pro tuto učebnici, považujeme již výše zmíněná cvičení se zadáním „*Rozumíte tomu?*“ a „*Jak se to řekne česky?*“. V prvním případě se nejedná o překladová cvičení, i když by se o tom v určitém kontextu dalo

uvažovat. Ve cvičeních s tímto zadáním se většinou studenti setkají s textem, takže jsme tato cvičení klasifikovali spíše jako cvičení na porozumění textu, i když si dokážeme představit, že záleží na učiteli, jak ověří, že studenti textu porozuměli – zda kladením otázek v cílovém jazyce, překladem nebo jiným způsobem. U druhého typu cvičení se již jedná o cvičení na překlad, které jsme v naší klasifikaci zařadili do cvičení přechodného druhu, jelikož studenti mají „překládat“ psaný text ústně, tedy provádět něco, co můžeme označit za něco mezi překladem a tlumočením.

Zaujala nás také překladová cvičení, v nichž mají studenti za úkol zároveň i něco jiného než jen překlad. V učebnici je celkem pět takovýchto cvičení, v nichž mají studenti kromě překladu textu do mateřského jazyka také procvičovat gramatiku, konkrétně převést vyznačená slova do plurálu (s. 176), určit druh/původ adjektiv (s. 181), určit, jak byla vytvořena vyznačená adverbia (s. 218), nahradit deminutiva slovy neutrálními (s. 224) nebo použít vhodnou předložku (s. 254).

#### **4. 6. 2 Tabulka a shrnutí**

<b>Kritérium</b>	<b>Druh cvičení</b>	<b>Počet výskytů</b>
Směr překladu	MJ-CJ	33
	CJ-MJ	7
Funkce	sémantizační	1
	instrumentální	39
	evaluační	-
	metajazyková	-
	propedeutická	-
Způsob prezentace textu v MJ a CJ	překlad	14
	přechodný druh	26
Místo ve sledu cvičení	začátek	18
	prostředek	14
	konec	8
Jazyková segmentace	izolovaná slova	1

Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
	izolovaná syntagma	3,5
	izolovaná věta	12,5
	souvislý text	23
Úroveň jazykových znalostí	počáteční etapa	29
	mírně pokročilá etapa	11
	pokročilá etapa	-

**Tabulka 6: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií**

V učebnici je celkem 256 cvičení, z toho 40 překladových. Převažují cvičení na překlad do cizího jazyka, tedy do češtiny. S několika cvičeními na překlad do mateřského jazyka jsme se ovšem také setkali, první cvičení na překlad do francouzštiny najdeme ve dvanácté jednotce a jedná se o souvislý krátký text popisující program dne. Jiná cvičení na překlad do francouzštiny jsou právě cvičení spojená také s jiným úkolem a najdeme je až v polovině učebnice a dále. Například cvičení se zadáním (s. 176):

*Lisez le texte, traduisez-le, et mettez au pluriel les mots en italique (il faut aussi accorder les verbes utilisés):*<sup>39</sup>

Rád chodím s *naším českým přítelem* do *malé restaurace* nedaleko *naší továrny*. Je tam čistý stůl a dobré jídlo. *Číšník* je vždy *ochotný* a *pan vrchní* mi dobře radí, *jakou večeři* si vybrat. Na *stole* je *červenobílý ubrus*, na *ubruse váza s květinou*. (...)

Ve stejné učební jednotce najdeme podobné cvičení s tímto zadáním: „*Přečtěte si následující věty, přeložte je a určete původ (druh) použitých adjektiv*“<sup>40</sup> (s. 181).

Vyhodnotili jsme, že většina cvičení plní funkci instrumentální. Je to také proto, že převažuje postavení cvičení na začátku popřípadě uprostřed souboru cvičení, na konci souboru cvičení můžeme najít pouze osm cvičení.

Výrazným rozdílem oproti ostatním analyzovaným učebnicím je také to, že v polovině překladových cvičení mají studenti za úkol přeložit souvislý text. A v jednom

<sup>39</sup> Překlad: Přečtěte si text, přeložte ho a dejte slova vyznačená kurzívou do plurálu (je také třeba pozměnit použitá slovesa).

<sup>40</sup> Orig.: „Lisez les phrases suivantes, traduisez-les et déterminez l'origine des adjectifs utilisés.“

cvičení to může být i několik kratších souvislých textů. S překladem jednotlivých slov se setkáme jen v jednom případě a s překladem syntagmat jen ve třech a části cvičení. I v této učebnici se setkáme s jedním cvičením, v němž studenti překládají zčásti syntagmata, zčásti věty.

Co se týče úrovně, učebnice je určena pro úplné začátečníky, takže většinu cvičení jsme zařadili ke cvičením v počáteční etapě jazykových znalostí. Od lekce 26 jsme cvičení přiřadili k mírně pokročilým.

Na závěr je třeba poznamenat, že tato učebnice pracuje s překladem často a s prvním překladovým cvičením se setkáme již v první lekci. Jelikož je učebnice určená pouze frankofonním mluvčím, frekventované srovnávání s češtinou a hojné užívání překladu se nabízí. Na druhou stranu ve výkladech, které jsou psány francouzsky, užívá autorka českých příkladů velmi často bez překladu. Na rozdíl od jiných analyzovaných učebnic, v nichž se téměř všechny příklady překládají do francouzštiny.

Pokud bychom měli posoudit, zda v učebnici najdeme nějaká komunikačně orientovaná překladová cvičení, musíme konstatovat, že většina překladových cvičení slouží spíše k procvičení lexika, popřípadě gramatiky, nikoli k tomu, aby se student zdokonalil v dovednosti překládat – s nějakým smysluplným cílem i mimo učební prostředí. K překladu učebnice nabízí izolované věty, ale i kratší souvislé texty. Právě při překladu textů můžeme uvažovat o příležitosti k realistickému jazykovému jednání – přece jen při překladu textů si studenti lépe uvědomí, že je třeba překládat v kontextu, se zřetelem k určitému záměru. Za příležitost k realistickému jazykovému jednání bychom mohli považovat pouze cvičení, v němž mají studenti přeložit dopis. Jde o ucelený útvar, který má jisté náležitosti, v obou jazycích odlišné. Na tomto cvičení se studenti mohou naučit překládat, respektive psát dopisy v cílovém jazyce, což je dovednost užitečná v reálné komunikaci mimo učební prostředí. Aby však bez jakýchkoli pochyb toto cvičení splňovalo kritérium komunikačně orientovaného cvičení, musel by být obsah dopisu personalizován, např. student by ho měl napsat sám, popřípadě by mohl přeložit dopis adresovaný jemu samotnému.



## 4. 7 Adam a Eva v Českém ráji

### 4. 7. 1 Charakteristika a struktura učebnice

Autorkou učebnice je Lenka Froulíková, učebnice vyšla v nakladatelství Academia v roce 2008 a má 166 stran. Učebnice je určena pro začátečníky, vysokoškolské, ale i dospělé studenty. Je koncipována pro dvousemestrální studium ve spolupráci s vyučujícím nebo rodilým mluvčím. Obsahuje úvodní lekci zaměřenou na fonetiku a 15 lekcí. Autorka doporučuje komunikativní přístup vyučujícího i uživatele k předkládanému učebnímu materiálu. Učebnice není určena jen pro frankofonní mluvčí, ale také pro anglické, německé a ruské mluvčí. Výklady gramatiky a zadání cvičení jsou proto psány česky. V závěru každé lekce je zařazena krátká ukázka z děl českých spisovatelů, básníků, písničkářů, nebo text přibližující českou kulturu. V některých lekcích i s překladem do všech výše uvedených jazyků – v první lekci je to Erbenova říkanka, ve druhé lekci česká hymna, v desáté lekci báseň Josefa Kainara, ve čtrnácté lekci báseň Bohuslava Reynka. Tyto texty neřadíme mezi překladová cvičení, protože zadáním u těchto textů je pouze „Čtěte“, účelem přítomnosti překladu je zřejmě usnadnění porozumění náročnému českému textu. Záleží ovšem na učiteli, jak k danému cvičení přistoupí, mohl by studenty vést ke srovnání textu originálu a překladu, jednalo by se pak o cvičení s funkcí metajazykovou.

### 4. 7. 2 Tabulka a shrnutí

Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
Směr překladu	MJ-CJ	2
	CJ-MJ	-
Funkce	sémantizační	-
	instrumentální	2
	evaluační	-
	metajazyková	-

Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
	propedeutická	-
Způsob prezentace textu v MJ a CJ	překlad	-
	přechodný druh	2
Místo ve sledu cvičení	začátek	-
	prostředek	1
	konec	1
Jazyková segmentace	izolovaná slova	-
	izolovaná syntagma	-
	izolovaná věta	-
	souvislý text	2
Úroveň jazykových znalostí	počáteční etapa	2
	mírně pokročilá etapa	-
	pokročilá etapa	-

**Tabulka 7: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií**

V učebnici je celkem 176 cvičení, z toho 2 cvičení překladová. Obě cvičení jsou si podobná, mají zadání „*Řekněte česky*“ a je v nich krátký text v příslušných cizích jazycích, který mají studenti říct česky. Cvičení se nacházejí ve čtvrté a v páté lekci. Cvičení nepovažujeme za komunikačně orientovaná, jejich cílem je pouze procvičit slovní zásobu, respektive znalost komunikačních frází a jejich překladu do češtiny. I když tyto fráze studenti mohou užít v běžné komunikaci, v daném cvičení se nejedná o realistické jazykové jednání a překladem těchto frází není dosahováno samostatně smysluplného cíle. Pokud by například šlo o úplný dialog, kde by student měl za úkol tlumočit třetí osobě, která neumí daný jazyk, dalo by se uvažovat o komunikačně orientovaném cvičení na procvičení tlumočnických dovedností.

## 4. 8 Pour les francophones qui veulent parler tchèque

### 4. 8. 1 Charakteristika a struktura učebnice

Autorkami učebnice jsou Helena Remediosová a Elga Čechová. Učebnice vyšla v roce 2009 v nakladatelství Harry Putz a jedná se o třetí přepracované vydání. První vydání vyšlo v roce 1993, druhé v roce 1998.<sup>41</sup> Učebnice má 416 stran, je součástí řady učebnic určených vždy pro určitou skupinu mluvčích – německých mluvčích, anglických mluvčích apod. Tato učebnice je určena pro začátečníky a falešné začátečníky, nabízí učivo nutné k zvládnutí běžných komunikačních situací. V patnácti lekcích shrnuje základní gramatiku a nejdůležitější slovní zásobu. V úvodní lekci najdou studenti přehled české abecedy a výslovnosti a cvičení na její procvičení. Učebnice je označena jako první díl, druhý díl však existuje pouze v podobě pro anglické, německé a ruské mluvčí.

V úvodní lekci určené k seznámení se s fonetikou najdeme české texty a českou slovní zásobu s důsledným překladem do francouzštiny. První text v první lekci je také „zrcadlový“, tedy český s překladem do francouzštiny. Autoři tím zřejmě chtějí studentům usnadnit porozumění. Další texty v učebnici jsou již pouze česky bez překladu, občas pod texty najdeme několik přeložených slov, popřípadě slovních spojení. Výklad gramatických jevů je psaný francouzsky, české příklady jsou opět důsledně překládány do francouzštiny.

Zadání cvičení jsou již od první lekce psána česky s francouzským překladem v závorce. Na konci každé lekce najdeme oddíl „*Konverzace*“, v němž jsou shrnuty základní komunikační fráze s překladem do francouzštiny. Ty jsou pak na konci učebnice seskupeny v části „*Co říkáme? – Que disons-nous?*“, kde jsou rozděleny podle témat, například zdravíme, oslovujeme, představujeme se, pozvání, omyl apod.

### 4. 8. 2 Tabulka a shrnutí

Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
Směr překladu	MJ-CJ	4
	CJ-MJ	1
Funkce	sémantizační	-

<sup>41</sup> Učebnici však zařazujeme až nyní, jelikož při analýze vycházíme z vydání z roku 2009, jež bylo významně přepracováno, a i počet překladových cvičení se změnil, viz níže.

Kritérium	Druh cvičení	Počet výskytů
	instrumentální	5
	evaluační	-
	metajazyková	-
	propedeutická	-
Způsob prezentace textu v MJ a CJ	překlad	5
	přechodný druh	-
Místo ve sledu cvičení	začátek	-
	prostředek	1
	konec	4
Jazyková segmentace	izolovaná slova	-
	izolovaná syntagma	-
	izolovaná věta	2
	souvislý text	3
Úroveň jazykových znalostí	počáteční etapa	5
	mírně pokročilá etapa	-
	pokročilá etapa	-

**Tabulka 8: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií**

V učebnici je celkem 320 cvičení, z toho překladových cvičení je pouze 5. Tato cvičení jsou rozložena takto: dvě cvičení na překlad jsou ve druhé lekci, po jednom cvičení najdeme v páté, šesté a deváté lekci. Ve většině případů se jedná o překlad z mateřského jazyka do cizího, výjimkou je první překladové cvičení, v němž mají studenti přeložit krátké české dialogy do francouzštiny a poté je opakovat. V následujících dvou cvičeních mají studenti za úkol přeložit izolované číslované věty, v posledních dvou cvičeních pak nejdříve dialogy, poté krátký souvislý text. U všech cvičení jsme určili jejich funkci jako instrumentální, tedy že slouží k procvičení lexika, popřípadě gramatických jevů. Většina cvičení se nachází na konci souboru cvičení v dané lekci.

Ačkoli se v učebnici nachází pouze pět překladových cvičení, nedá se říci, že by se k překladu stavěla negativně, neboť v celé učebnici se studenti s překladem setkávají takřka neustále. V každé lekci v oddílech výkladu gramatiky jsou důsledně překládány

české příklady. Setkali jsme se i s pokynem „*Comparez*“ v rámci výkladu budoucího času u perfektivních a imperfektivních sloves (s. 139):

*Comparez:*

*Napišu ti hned zítra. Dopis budu psát určitě hodinu.*

*Je t'écirai dès demain. J'écirai sûrement cette lettre en une heure.*

*Tu knihu si přečtu rád. Dneska večer si budu číst, nebudu se dívat na televizi.*

*Je serai content de lire ce livre. Ce soir, je vais lire, je ne regarderai pas la télévision.*

*Prohlédnu si muzeum. Celé odpoledne si budu prohlížet Prahu.*

*Je visiterai le musée. Je visiterai Prague tout l'après-midi.*

Tento pokyn nepokládáme za cvičení. Zaprvé jej učebnice takto nevyznačuje, všechna cvičení jsou číslována a označena značkou Cv. Zadruhé bychom pak jako cvičení museli chápat všechny gramatické výklady, jelikož v rámci všech jsou jednotlivé příklady překládány a i když k tomu studenty učebnice přímo nevybízí, je jasné, že příklady a jejich překlady vedou/nutí studenty k tomu, aby je porovnávali. Můžeme z toho vyvodit závěr, že tyto překlady u gramatických výkladů mohou plnit funkci sémantizační a metajazykovou, slouží k prezentaci učiva a ke komparaci jazykových jevů mateřského a cizího jazyka. V mnoha případech ovšem mohou sloužit pouze jako „slovníček“, tedy pouze k prezentaci lexika.

Všech pět cvičení nepovažujeme za komunikačně orientovaná. Pomocí jazykové komunikace v nich není dosahováno samostatně smysluplného cíle, ani v nich nemají studenti příležitost k realistickému jazykovému jednání. Studenti mají překládat izolované věty, popřípadě krátké dialogy (otázky a odpovědi). Při překladu souvislejšího dialogu chybí záměr nebo smysluplný cíl překladu, krátký text o pánovi v restauraci také nesplňuje kritéria komunikačně orientovaného překladového cvičení.

Vzhledem k tomu, že máme k dispozici i první vydání této učebnice z roku 1993, rozhodli jsme se porovnat výskyt a zaměření překladových cvičení v obou vydáních, původním i přepracovaném. V původním vydání je celkem 246 cvičení, což je výrazně méně než v přepracovaném, kde jich je 320. Z toho jde o 11 překladových cvičení v původním vydání oproti 5 překladovým cvičením ve vydání přepracovaném. Všechna cvičení v přepracovaném vydání najdeme i ve vydání původním. V přepracovaném vydání jsou pak v naprosto stejné nebo velmi málo pozměněné formě. Zajímalo nás tedy, jaká cvičení se do přepracovaného vydání již nedostala. Jedná se jednak o podobný typ cvičení,

kteřá v přepracovaném vydání zůstala – překlad izolovaných vět z mateřského do cizího jazyka. Najdeme mezi nimi ale například i toto cvičení (s. 180):

*Vzor: Řekněte česky a reagujte. (Traduisez en tchèque et continuez selon le modèle):*

*C'est très cher. N'avez-vous rien de moins cher?*

*Ce n'est pas beau.*

*Ce n'est pas neuf.*

*Ce n'est pas intéressant.*

*C'est très bon marché.*

Toto cvičení bychom zařadili mezi přechodný druh, mimo překladu se zde procvičuje také gramatika – stupňování přídavných jmen.

Dalším zajímavým cvičením je pokyn k přečtení a přeložení jídelního lístku z cizího do mateřského jazyka a poté zodpovězení otázek. Toto cvičení bychom mohli považovat za komunikačně orientované, jelikož se jedná o překlad určitého druhu textu a jeho přeložení má samostatně smysluplný cíl – díky přeložení jídelního lístku v restauraci si v dané restauraci mohou objednávat mluvčí jiných jazyků. Překlad jídelního lístku je úkol, s nímž se může setkat profesionální překladatel, otázkou je, zda se s ním setká v reálném životě student cizího jazyka. I přesto toto překladové cvičení jako jediné z této učebnice považujeme za komunikačně orientované. V přepracovaném vydání se toto cvičení objevuje již bez pokynu k překladu, tedy pouze „*Přečtěte si jídelní lístek na straně 206 a objednejte si*“ (s. 223).

## **4. 9 Učebnice bez překladových cvičení**

### **4. 9. 1 Čeština pro cizince**

Autorkami jsou Karla Hronová a Milada Turzíková, učebnice vyšla v nakladatelství Fraus v roce 1998 a má 479 stran. Učebnice je určena pro začínající studenty češtiny a poskytuje jim základní inventář jazykových prostředků potřebných k dorozumění v běžných situacích každodenního praktického života. V předmluvě autorky uvádějí, že učebnice má sloužit všem zahraničním studentům a nedává tedy možnost zřetele k jiným jazykům (mateřským nebo zprostředkovacím) – ovšem učebnice je vybavena česko-

anglicko-francouzsko-španělským slovníkem, na titulní stránce autorky uvádějí také anglický, francouzský a španělský název učebnice a v závěru učebnice nabízí překlad rozhovorů *Úvodního kurzu češtiny* do angličtiny, francouzštiny a španělštiny. Z tohoto důvodu jsme tedy učebnici zařadili i do naší analýzy, jelikož z výše uvedeného jsme usuzovali, že je určena především pro anglické, frankofonní a španělské studenty. Učebnice pro výklady gramatiky a zadání cvičení užívá výhradně češtinu. Po analýze učebnice konstatujeme, že jsme v učebnici nenašli žádné překladové cvičení.

#### **4. 9. 2 *Čeština pro život***

Autorkou učebnice je Alena Nekovářová, vyšla v nakladatelství Akropolis v roce 2012 a má 264 stran. Jedná se o konverzační učebnici, která je určena frankofonním a ruským mírně pokročilým až středně pokročilým studentům. V učebnici najdeme patnáct témat týkajících se každodenního života. Autorka do učebnice nezařadila žádné překladové cvičení, součástí každého okruhu je pouze česko-francouzsko-ruský slovníček.

#### **4. 9. 3 *Čeština pro začátečníky***

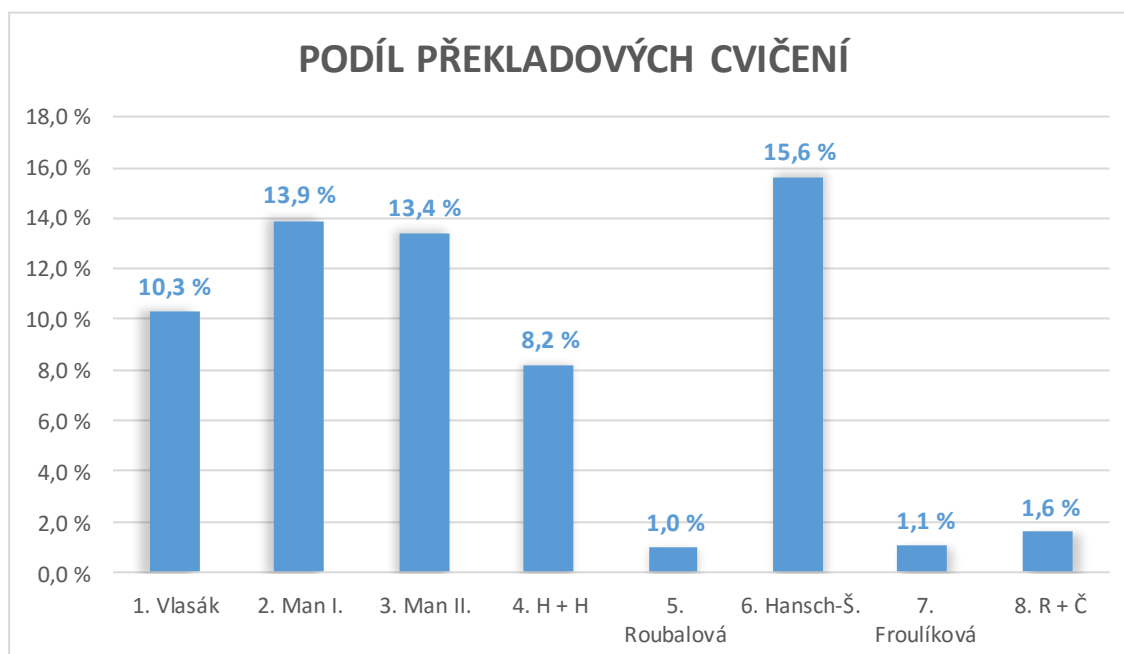
Autorem a vydavatelem učebnice je Ladislav Kaska, učebnice byla vydána v roce 2013 a má 648 stran. Učebnice není určena jen pro frankofonní mluvčí, ale také pro anglické, španělské, německé a ruské mluvčí. Podle autora učebnice podává ve 21 lekcích ve 104 textech obsahujících asi 2150 slov základy české gramatiky. Výklad o fonetice a českém pravopise je v první lekci ve všech pěti jazycích, od druhé lekce jsou výklady gramatiky pouze v češtině. Lekce se skládají z několika textů, na něž navazují cvičení nejčastěji se zadáním „Odpovídejte na otázky“ nebo „Označte, co je správně“. Mezi texty se cvičeními se nachází gramatický výklad.

Jelikož učebnice není určena výhradně pro jeden okruh studentů se stejným mateřským jazykem, je využití překladových cvičení omezeno – v tomto případě autor nepoužil žádné. Součástí učebnice je pouze česko-anglicko-francouzsko-španělsko-německo-ruský slovníček. Také pod texty občas autor uvádí překlad jednoho či více výrazů do všech pěti, nebo pouze vybraných jazyků.

Autor tedy studenty nijak nevybízí ke srovnávání mateřského a cizího jazyka, ani se nesnaží procvičovat překlad či učit studenty překladu.

#### 4. 10 Srovnání výsledků analýz učebnic

V této části diplomové práce porovnáme výsledky analýz osmi vybraných učebnic pro frankofonní mluvčí na základě zkoumaných kritérií. Z praktických důvodů v grafech pro snadnější orientaci neuvádíme názvy učebnic, ale autory. Jako první kritérium jsme si zvolili počet překladových cvičení v poměru k celkovému počtu cvičení v učebnici. Procentuální znázornění vidíme v následujícím grafu:

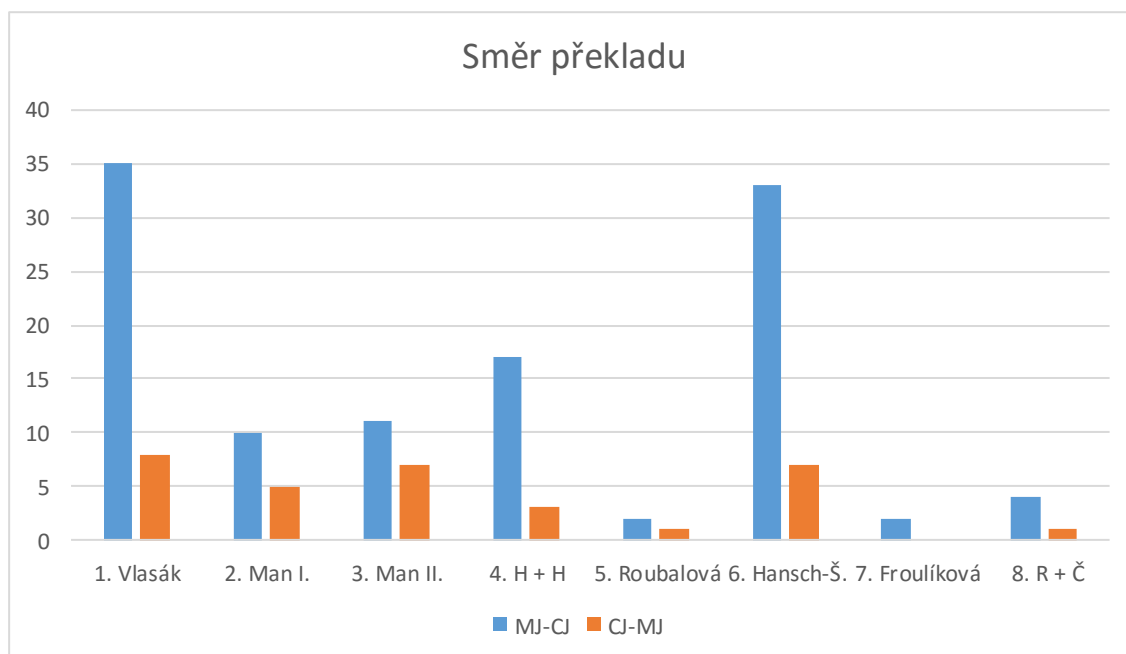


**Graf 1: Podíl překladových cvičení**

Z grafu vyplývá, že největší počet překladových cvičení v poměru k celkovému počtu cvičení v učebnici se nachází v učebnici *Parler tchèque – c'est possible!* Následují učebnice *Initiation à la langue tchèque I.* a *II.* Nejméně překladových cvičení v poměru k celkovému počtu cvičení v učebnici jsme zaznamenali v učebnici Roubalové *Učíme se česky*. Pokud bychom chtěli srovnat počet překladových cvičení s ohledem na stáří učebnice, vidíme, že v nejnovějších učebnicích je počet překladových cvičení nízký, výjimkou je výše zmíněná učebnice s největším počtem překladových cvičení.

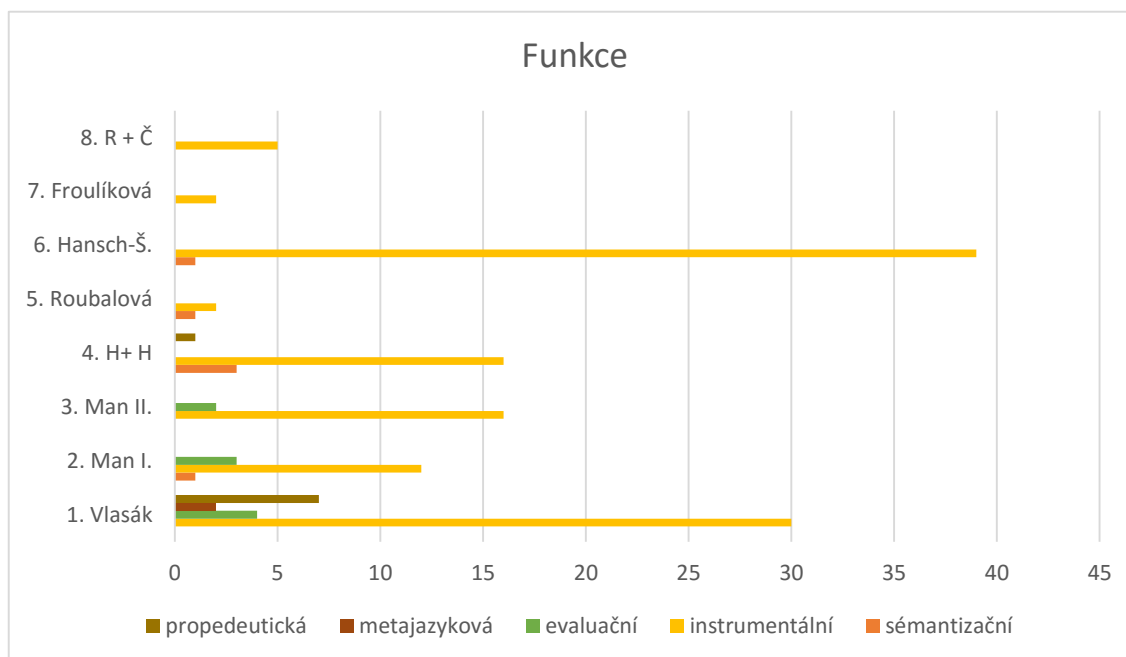


Dalším kritériem pro srovnání učebnic a překladových cvičení je směr překladu:



**Graf 2: Směr překladu**

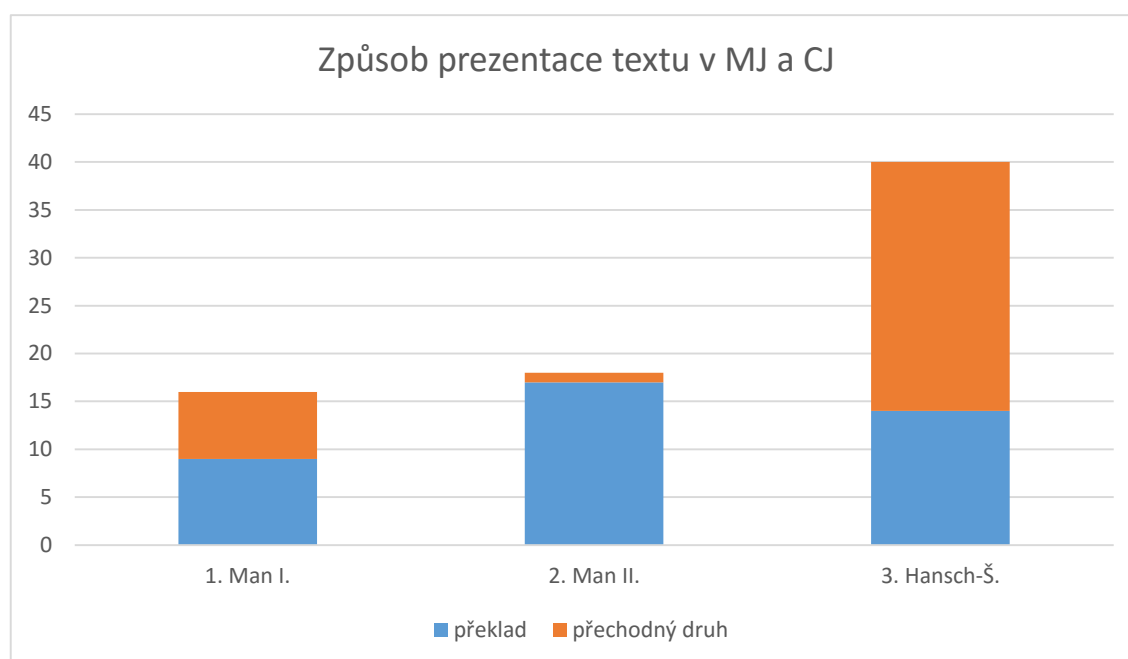
V tomto grafu pozorujeme srovnání počtu překladových cvičení z mateřského do cizího a z cizího do mateřského jazyka. Vidíme, že ve všech učebnicích převažují cvičení na překlad z mateřského do cizího jazyka. Nejvýraznější je tento rozdíl u tří učebnic – Vlasákovy, Hrdličkových a Hansch-Šabršulové.



**Graf 3: Funkce**

V dalším grafu jsme srovnali zastoupení jednotlivých funkcí u překladových cvičení. Ze srovnání jednoznačně vyplývá, že největší zastoupení mají překladová cvičení s funkcí instrumentální. Zastoupení ostatních funkcí je poměrně mizivé, nejvýrazněji diferencované funkce cvičení má ve své učebnici Vlasák. Výsledek je ovšem také ovlivněn naším hodnocením překladových cvičení. Jak jsme uvedli u analýzy učebnic, je sporné, zda se některá cvičení umístěná na konci lekcí nemohou považovat za cvičení s funkcí spíše evaluační. V tom případě by převaha cvičení s instrumentální funkcí nebyla tak výrazná.

Ve čtvrtém grafu jsme se zabývali kritériem způsobu prezentace textu v mateřském a cizím jazyce:



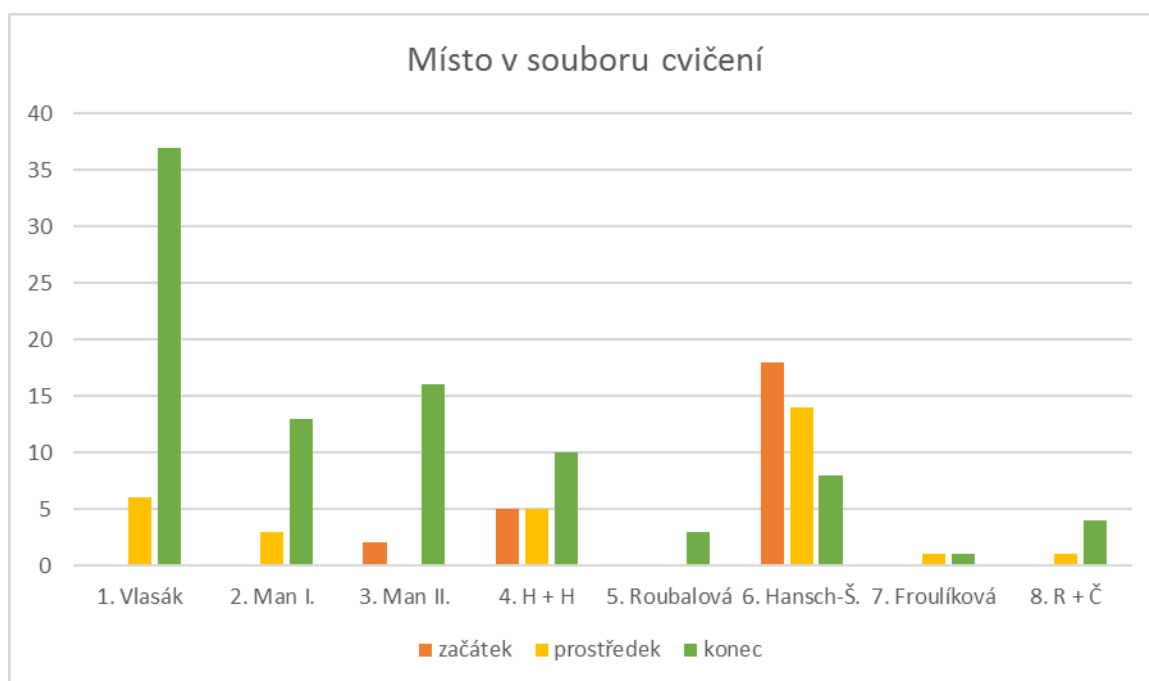
**Graf 4: Způsob prezentace textu v MJ a CJ**

Do tohoto srovnání jsme zařadili pouze učebnice, v nichž jsou zastoupeny oba typy cvičení, tedy jak překlad, tak přechodný druh. Vidíme, že Man užívá oba typy cvičení, v prvním díle učebnice je poměr vyrovnaný, ve druhém však již zcela absolutně převažuje překlad. U učebnice Hansch-Šabršulové je však přechodný druh cvičení častější než samotný překlad.

Při tomto srovnání se nabízí otázka, nakolik je instrukce „*Přeložte*“ v zadání cvičení opravdu pokynem k písemnému překladu. Pro potřeby této diplomové práce toto nezpochybňujeme a cvičení se zadáním „*Přeložte*“ opravdu považujeme za pokyn

k písemnému překladu. Je ovšem pravda, že učitelé nebo sami studenti mohou tento pokyn chápat tak, že student může text přeložit jakýmkoli způsobem, tedy jak písemně, tak i ústně. Že je druhá z těchto variant, tedy překládat (respektive tlumočit) psaný text ústně, velice frekventovaná, dokazuje právě velký počet takových cvičení v relativně nedávno vydané učebnici Hansch-Šabršulové (2007).

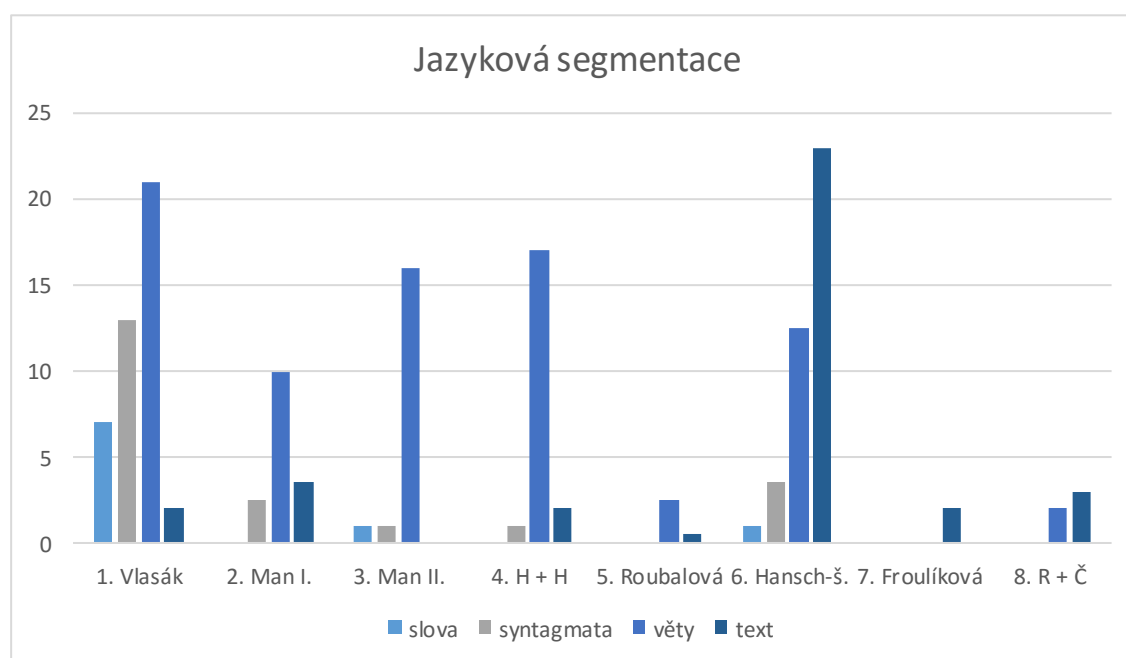
Jako další kritériem pro srovnání překladových cvičení jsme si vybrali místo překladových cvičení v souboru cvičení.



**Graf 5: Místo v souboru cvičení**

Nejčastějším místem překladových cvičení v souboru cvičení je jeho konec. Jedinou výjimkou je učebnice Hansch-Šabršulové, v níž převažuje začátek i prostředek souboru cvičení. Důvodem k umístování překladových cvičení na konec souboru cvičení, potažmo na konec lekcí, může být komplexnost překladových cvičení. Studenti si v nich procvičí nejen lexikum a gramatické prostředky, ale mohou si jejich prostřednictvím také opakovat již osvojené znalosti a nabalovat tak na ně znalosti další. Jiným důvodem může být již zmíněná evaluační funkce, překladové cvičení na konci souboru cvičení může učitel snadno využít jako nástroj ověření znalostí studentů například ve formě domácího úkolu.

V následujícím grafu porovnáváme jazykovou segmentaci v překladových cvičeních:

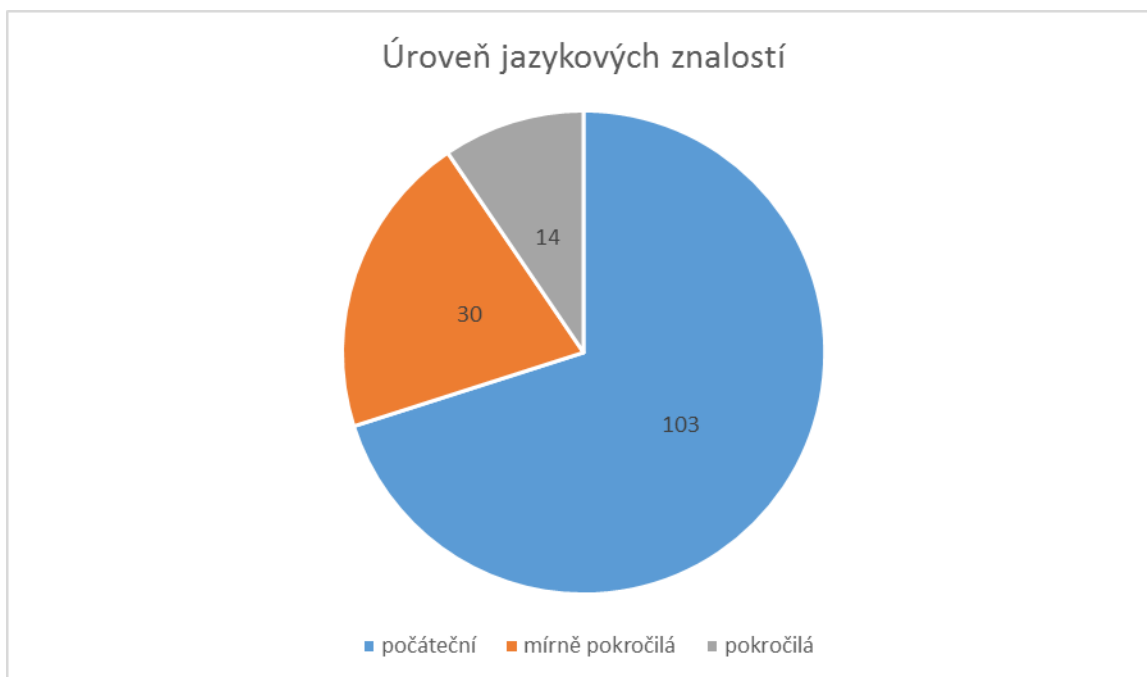


**Graf 6: Jazyková segmentace**

U většiny učebnic převládají překladová cvičení, v nichž mají studenti za úkol přeložit jednotlivé izolované věty. U tří nejnovějších učebnic naopak převažuje překlad souvislých textů. Nejdiferencovanější rozložení najdeme opět u Vlasáka, kde najdeme zastoupeny všechny druhy cvičení. Všechny druhy můžeme objevit rovněž u Hansch-Šabršulové, zde ovšem výrazněji převládá překlad textu a jednotlivých vět.

Z praktického hlediska můžeme zhodnotit, že překlad vět či souvislého textu je pro studenty užitečnější, jelikož při něm nejde jen o procvičení lexika, ale i o procvičení gramatických jevů popřípadě stylistických znalostí.

Posledním kritériem srovnávání překladových cvičení je úroveň jazykových znalostí. Většina námi zkoumaných učebnic je určena pro začátečníky. Rozsáhlejší učebnice jsme však při analýze rozdělili na více úrovní vzhledem k obtížnosti probíraného učiva.



**Graf 7: Úroveň jazykových znalostí**

Ze všech překladových cvičení, která jsme zkoumali, patří velká většina ke cvičením určeným pro začínající studenty češtiny. S postupem zvyšující se jazykové úrovně počet překladových cvičení klesá. To je velmi překvapivé zjištění, jelikož bychom spíše předpokládali, že vzhledem k náročnosti překladových cvičení bude jejich zařazování spíše opačné. Výsledky našeho výzkumu jsou však samozřejmě ovlivněny výběrem zkoumaného materiálu, pouze ve dvou učebnicích jsme rozlišovali jinou než počáteční etapu úrovně jazykových znalostí. Toto srovnání tak spíše dokazuje, že učebnic, které by cílily na pokročilejší frankofonní studenty češtiny, je velmi málo. A pokud takové učebnice existují, pak v nich překladová cvičení nenajdeme.

Posledním, ovšem neméně důležitým zkoumaným jevem, byl výskyt komunikačně orientovaných cvičení. V průběhu analýzy jsme došli k závěru, že většinu cvičení za komunikačně orientovaná považovat nemůžeme, jelikož nesplňovala námi stanovená kritéria. Pokud jsme nějaká překladová cvičení za komunikačně orientovaná označit mohli, jednalo se o výjimku.

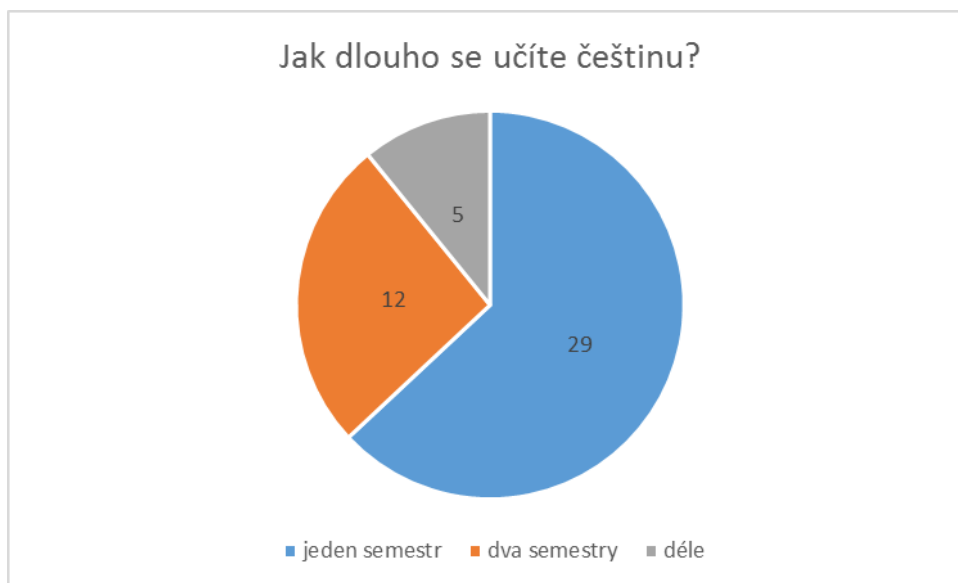
## **5. Dotazník a jeho hodnocení**

Součástí diplomové práce je dotazníkové šetření mezi studenty češtiny jako cizího jazyka, jehož cílem bylo zjistit, jak studenti hodnotí překladová cvičení ve výuce cizího jazyka, respektive češtiny jako cizího jazyka. Dotazník sestává z 12 uzavřených otázek a snaží se zjistit, jaký postoj zaujímají studenti češtiny jako cizího jazyka k překladu a překladovým cvičením ve výuce. V první části dotazník zkoumá, zda se studenti setkali ve výuce češtiny jako cizího jazyka s překladovými cvičeními (kde se s nimi setkali, jak často, zda odpovídala jejich jazykovým znalostem), ve druhé části se pak zaměřuje na to, zda jsou překladová cvičení podle studentů užitečná a zda považují umění překládat za důležitou dovednost využitelnou při běžné komunikaci.

Dotazník byl distribuován především v kurzech češtiny jako cizího jazyka pořádaných Filozofickou fakultou pro zahraniční studenty češtiny, kteří přijeli na Univerzitu Karlovu v rámci programu Erasmus. Dotazníkového šetření se zúčastnili také studenti překladatelského semináře PhDr. Adamovičové na ÚBS FF UK. Celkem dotazník vyplnilo 46 respondentů. Příklad vyplněného dotazníku je k dispozici v příloze.

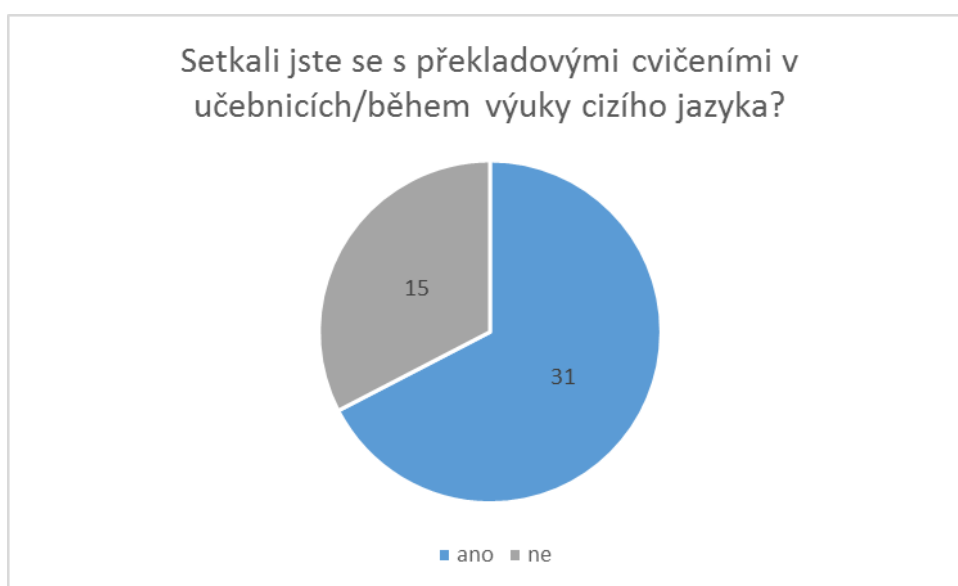
### **5. 1 Analýza získaných dat**

V první otázce jsme zjišťovali, jak dlouho studenti studují češtinu, abychom mohli na základě výsledků porovnat, zdali se pokročilejší studenti častěji setkávají s překladovými cvičeními než začátečníci, nebo naopak, popřípadě zdali pokročilejší studenti vnímají překladová cvičení jako užitečnější či nikoliv.



**Graf 8: Úroveň pokročilosti studentů**

Z výsledků vyplývá, že dotazníkového průzkumu se zúčastnilo 29 studentů (63 %), kteří se učili česky první semestr, 12 studentů (26 %) se učilo češtinu již druhým semestrem a 5 studentů (11 %) déle. Jedná se o očekávatelné výsledky, vzhledem k tomu, že studenti přijíždějí na Erasmus často na jeden semestr a i kurzy češtiny pořádané Filozofickou fakultou jsou tvořeny z velké části právě kurzy pro začátečníky. Jak se lišily odpovědi na další otázky položené v dotazníku s ohledem na délku studia češtiny, uvidíme níže.



**Graf 9: Setkání se s překladovými cvičeními**

V následujících otázkách se dotazník zaměřil na to, zda se studenti setkali při studiu češtiny s překladovými cvičeními, kde se s nimi setkávali a jak často. Také jsme zjišťovali, jestli překladová cvičení, s nimiž se setkali, odpovídala jejich jazykové úrovni.

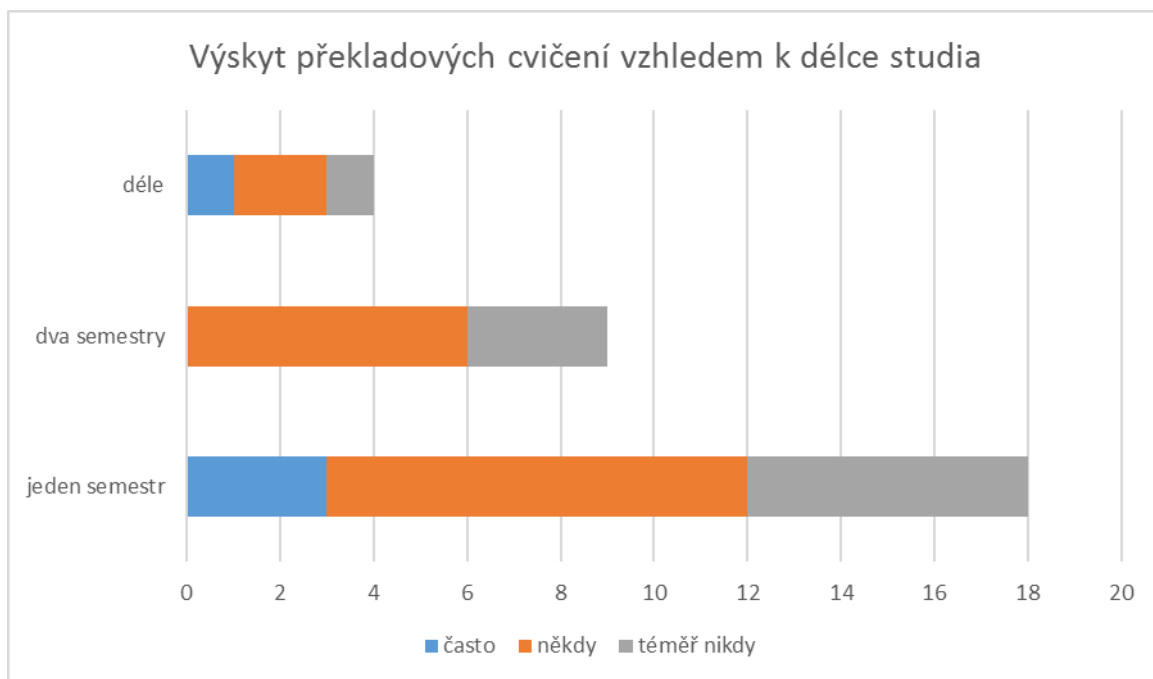
Většina respondentů (67 %) odpověděla, že se během studia s překladovými cvičeními setkali. 15 studentů (33 %) naopak uvedlo, že se s překladovými cvičeními nesetkali. Z 31 respondentů, kteří se během studia češtiny s překladovými cvičeními setkali, nejvíce (17, tj. 55 %) odpovědělo, že se s nimi setkali občas. Druhou nejčastější odpovědí (10 respondentů, tj. 32 %) bylo, že se s nimi nesetkali. Dvě zbývající možnosti, tedy velmi často a poměrně často, si vybrali vždy dva respondenti, což činí pro každou odpověď 6,5 %. Ze studentů, kteří uvedli, že se s překladovými cvičeními nesetkali, 10 v dotazníku vyznačilo odpověď nikdy, pět pak odpověď téměř nikdy.



**Graf 10: Četnost výskytu překladových cvičení**

Z obou předchozích grafů vyplývá, že i když se s překladovými cvičeními setkalo 67 % dotazovaných studentů, 55 % respondentů se s nimi setkalo ve velmi malé míře (když sečteme odpovědi nikdy a téměř nikdy). Často se pak z celkového počtu respondentů setkalo s překladovými cvičeními pouze 8 % studentů. Z úplných začátečníků, tedy těch, kteří češtinu studovali jeden semestr, se s překladovými cvičeními setkalo 18 respondentů, tedy 62 %; z toho 17 % často, 50 % občas a 33 % téměř nikdy.





**Graf 11: Výskyt překladových cvičení vzhledem k délce studia**

Z mírně pokročilých začátečníků, již studovali češtinu druhý semestr, se s překladovými cvičeními setkala 75 % respondentů, z toho 67 % občas a 33 % téměř nikdy. Z respondentů studujících češtinu déle než dva semestry se s překladovými cvičeními setkala 80 %, z nichž 25 % často, 50 % občas a 25 % téměř nikdy. Z toho můžeme usuzovat, že pokročilejší studenti se s překladovými cvičeními setkávají častěji než začátečníci, i když rozdíl není tak velký (67 vs. 75 %).

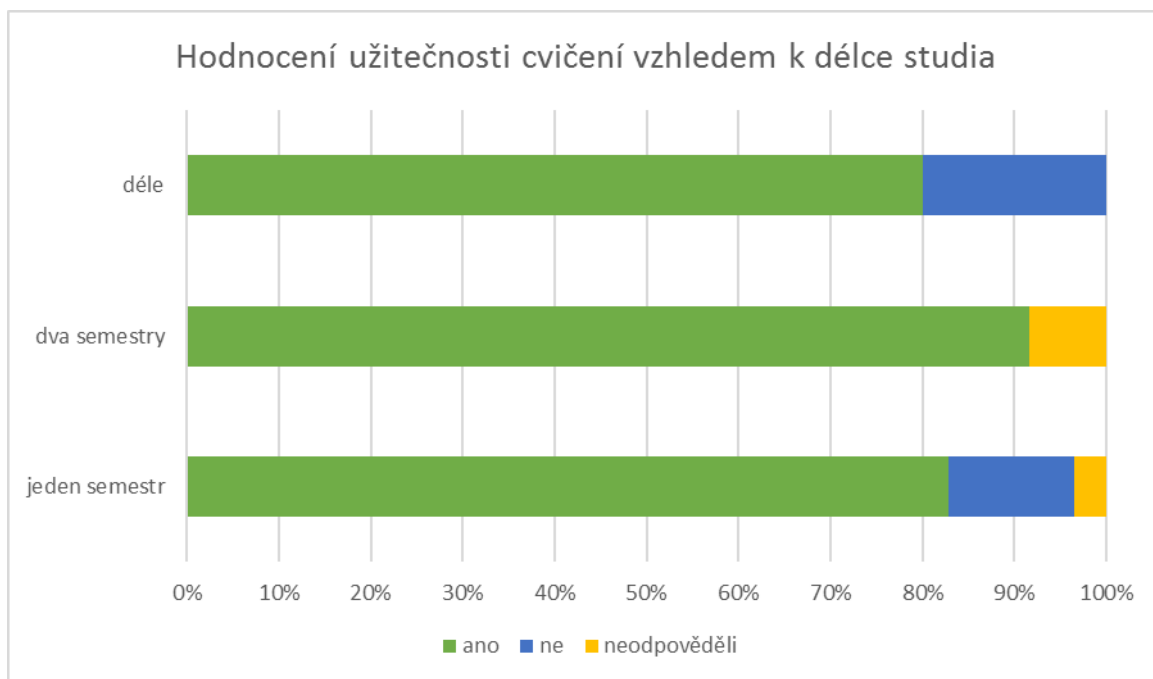
Co se týče aktivit, při nichž se mohli studenti s překladovými cvičeními setkat, z nabízených možností nejvíce respondentů (36 %) uvedlo, že se s nimi setkala ve cvičeních v učebnicích, dále 33 % v domácích úkolech, 8 % při jiných aktivitách a 3 % při testování.



**Graf 12: Typy aktivit**

Na otázku, zda překladová cvičení odpovídala úrovni jazykových dovedností studentů, odpověděla většina respondentů (78 %), že ano. V následující otázce zjišťující, zda byla tedy cvičení příliš těžká nebo příliš jednoduchá, 28 % respondentů zvolilo odpověď spíše těžší, kdežto 72 % respondentů odpovědělo spíše jednodušší. Z toho vyplývá, že více než tři čtvrtiny respondentů se domnívají, že překladová cvičení, s nimiž se setkali, odpovídala velmi dobře jejich jazykovým dovednostem. Pokud pak překladová cvičení neodpovídala jejich jazykové úrovni, jednalo se v převážné většině o cvičení, která pro ně byla spíše jednodušší.

Ve druhé části dotazníku jsme se zaměřili na to, jestli studenti hodnotí překladová cvičení jako užitečnou a efektivní metodu výuky, a také jak by si představovali, že by měla překladová cvičení vypadat. 89 % z celkového počtu respondentů uvedlo, že považují překladová cvičení za užitečnou a účinnou metodu výuky. Z úplných začátečníků to pak bylo 83 %, z mírně pokročilých začátečníků 92 % a z pokročilejších studentů 80 %.



**Graf 13: Hodnocení užitečnosti vzhledem k délce studia**

Dále jsme se studentů ptali, jestli se domnívají, že je množství překladových cvičení ve výuce češtiny přiměřené, popřípadě zda by si přáli setkávat se s nimi častěji nebo méně. Z průzkumu vyplynulo, že 45,5 % respondentů považuje množství překladových cvičení za přiměřené, 54,5 % pak vnímá jejich množství jako nepřiměřené. Z nich by si pak 92 % respondentů přálo více překladových cvičení, zatímco 8 % by jich uvítalo méně.



**Graf 14: Hodnocení přiměřenosti množství překladových cvičení**

Na otázku, zda studenti považují překladová cvičení, s nimiž se setkali, za kvalitní a přínosná, většina (78 %) respondentů uvedla, že ano. U úplných začátečníků na tuto otázku odpovědělo kladně 77 % studentů, u mírně pokročilých začátečníků 100 % respondentů, naopak mezi pokročilejšími studenty pouze 40 % respondentů hodnotilo překladová cvičení, s nimiž se setkali, za kvalitní a přínosná.

Dále jsme zjišťovali, jakému typu cvičení by studenti dali přednost. Mohli zvolit ze dvou možností – několik rozmanitějších textů k překladu, nebo jeden složitější text. 85 % respondentů zvolilo první možnost, zatímco 15 % by preferovalo jeden složitější text. Pokud se podíváme na tyto výsledky s ohledem na pokročilost studentů, pak by 85 % úplných začátečníků upřednostnilo několik rozmanitějších textů na překlad, u mírně pokročilých začátečníků by jim dali přednost dokonce úplně všichni respondenti. U pokročilejších studentů jsou odpovědi vyrovnané, tedy polovina by preferovala několik rozmanitějších textů, polovina jeden komplexnější text. Celkově tedy můžeme říct, že většina studentů by upřednostnila několik rozmanitějších textů na překlad.

Poslední otázkou v dotazníku jsme zjišťovali, jestli studenti považují překládání za důležitou dovednost, kterou mohou využít při běžné komunikaci. Na tuto otázku 89 % respondentů odpovědělo kladně. Kladně odpovědělo 89 % úplných začátečníků, 91 % mírně pokročilých začátečníků a 80 % pokročilejších studentů.

## 5. 2 Shrnutí výsledků a komentář

Z dotazníkového průzkumu vyplynulo, že většina respondentů (67 %) se s překladovými cvičeními během svého studia setkala. 32 % z nich ovšem uvedlo, že se s nimi setkala jen ve velmi malé míře (téměř nikdy), naopak často se s nimi setkala 12 % respondentů. Můžeme tedy shrnout, že většina studentů se s překladovými cvičeními setkala, a to občas. To je poměrně překvapivé, vzhledem k tomu, že v moderních teoriích výuky cizích jazyků je překlad spíše zatracován (viz první kapitola). Můžeme se domnívat, že v tomto případě praxe neodpovídá teorii.

Nejvíce se studenti s překladovými cvičeními setkali v učebnicích a v domácích úkolech. Při testu to bylo pouze 3 % studentů, což nepotvrzuje hypotézu, že překladová cvičení učitelé využívají hlavně k ověřování znalostí studentů. Naopak, překladová cvičení pravděpodobně nejčastěji plní funkci instrumentální, což odpovídá i výsledkům naší analýzy učebnic.

Překladová cvičení většinou odpovídala jazykovým znalostem studentů, a pokud ne, byla spíše jednodušší. Z toho tedy nevyplývá, že by studenti považovali překladová cvičení za příliš obtížná.

Překvapivé jsou výsledky, že výrazná většina respondentů (89 %) považuje překladová cvičení za užitečnou a účinnou metodu výuky a současně považuje překládání za důležitou dovednost, kterou mohou využít při běžné komunikaci. V tomto se studenti naprosto rozcházejí s moderními teoriemi výuky cizích jazyků. Drtivá většina respondentů, kteří považují množství překladových cvičení, s nimiž se setkali, za nedostačující, by jich chtěla více. Co se týče podoby překladových cvičení, většina studentů by dala přednost několika rozmanitějším textům na překlad, namísto jednoho komplexnějšího textu.

Pokud tyto výsledky dáme do souvislosti s provedenou analýzou učebnic, vidíme, že přání studentů se u autorů učebnic (češtiny pro frankofonní mluvčí) nesetkávají s pochopením. Množství překladových cvičení je v moderních učebnicích velmi malé. Jedinou výjimkou je učebnice Hansch-Šabršulové, která má ve své učebnici vysoký podíl překladových cvičení a ve velké míře nabízí studentům právě krátké rozmanité texty na překlad.

## 6. Lingvodidaktická doporučení

V této kapitole popíšeme na základě poznatků z teoretické části diplomové práce, výsledků analýzy překladových cvičení v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí a hodnocení dotazníků, jak by se mohl překlad a překladová cvičení využívat ve výuce cizích jazyků.

V první kapitole jsme zkoumali, jaká překladová cvičení se používala ve výuce cizím jazykům v minulosti. Překlad tehdy sloužil hlavně jako metoda k procvičování a testování, byl nezdárka pouhým kritériem pro ověření, zda a jak byla zvládnuta vyložená a procvičená látka (Hrdlička, 1994, s. 366). Z dnešního hlediska považujeme takové využití překladu ve výuce za zastaralé a neinovativní, je spojené právě s mnohými odsuzovanou gramaticko-překladovou metodou. Ne všechny „tradiční“ způsoby využití překladových cvičení ve výuce však musí být vnímány negativně. Cook (2010, s. 136) obhajuje některé aktivity využívající překladu, které byly dlouho zavrhovány.

První z nich je přesný, co nejbližší překlad (corrected close translation). Na otázku, proč bychom měli studenty vést k tomu, aby se snažili větu co nejpřesněji přeložit, Cook odpovídá tím, že jedině tak se mohou zcela zaměřit na určitou formu. Pokud studentům totiž necháme „volnou ruku“, mohou využít různých kompenzačních strategií nebo se snažit vyhnout se problematickému jevu. Takovýto postup může pomoci studentům s detekcí tzv. faux amis – vede k lepšímu porozumění a zabraňuje nedorozumění, k němuž může vést výuka vedená pouze v cizím jazyce. Srovnávání podobných a rozdílných jevů v mateřském a v cizím jazyce (nejen lexikálních, ale i gramatických, například srovnání rozdílů mezi slovesnými časy) upozorňuje studenty na problematické oblasti. K podobnému účelu se dá využít i doslovný překlad (word-for-word translation; ten na rozdíl od právě zmíněného co nejbližšího překladu nemusí být gramaticky správný). Takový překlad může studentům umožnit pochopení toho, jak jednotlivé složky jazyka fungují, aby pochopili celek: například doslovný překlad fráze „*s'il vous plaît*“ může studenty navést ke srovnání s podobnými frázemi jako „*si le jardin vous plaît*“, namísto pouze pragmatického ekvivalentu „*prosím*“. Doslovný překlad také může studentům osvětlit specifický slovosled cizího jazyka. Tomu se věnuje Märlein (in Witte, 2009, s. 137), který zkoumá, zda může „zviditelnění“ slovosledu cizího jazyka prostřednictvím překladu do mateřského jazyka pomoci studentům při jeho pochopení a rychlejším osvojení. Na základě jím provedeného výzkumu konstatoval, že překladová cvičení vedla

k subjektivnímu zlepšení se studentů, co se týče slovosledu, a dokonce vedla i k jejich objektivnímu zlepšení, ovšem statisticky nevýznamnému.

Jiným typem aktivity, při níž se dá využít překlad, je podle Cooka (2010) učení se slovní zásobě. Překlad v takovém případě pomáhá u slov, jejichž význam se dá obtížně vysvětlit. Studenti také mohou diskutovat o různých variantách překladu, jedna lexikální jednotka může mít více ekvivalentů v cizím jazyce apod. Zajímavou aktivitou je i diskuse nad překladatelskými problémy, respektive překladatelskými oříšky. Studenti mohou diskutovat o chybných překladech, o špatných překladech titulků k populárním filmům, překladech titulů knih. Mohou porovnávat různé překlady stejného textu, mohou uvažovat o tom, jak se vypořádat s „překládáním nepřeložitelného“, např. slovních hříček v reklamách.

Cook (tamtéž) nabízí i konkrétní typy aktivit, které se snaží propojit „tradiční“ formálně zaměřený překlad s moderně pojatými „komunikačními“ cvičeními. Popisuje tak aktivitu, při níž by se studenti měli pokusit předabovat film, nebo zmiňuje cvičení na vytváření bilingvních vět – studenti sedí v kroužku a postupně překládají (tlumočí) oběma směry postupně vznikající větu: 1. student řekne první slovo – lapin, 2. student přeloží – rabbit, 3. student přidává – grey rabbit, 4. student přeloží – lapin gris, 5. student přidává – viens lapin gris, 6. student přeloží – come grey rabbit atd.

Podle Cooka (2010, s. 149) ovšem existují i ryze komunikačně orientovaná překladová cvičení: *„Překlad může být rovněž opravdu komunikačně orientovaný na význam, zaměřený na plynulost a zlepšující procedurální znalosti v aktivitách, v nichž je intervence učitele minimální a úspěch je posuzován na základě dosažení komunikačního cíle, ne výhradně podle formální přesnosti.“*<sup>42</sup> Studenti mohou pracovat ve skupinách, v nichž někteří členové skupiny mají text, který mají přeložit pro ostatní – a tento překlad je potřebný ke splnění komunikačního úkolu. Skupiny navíc soutěží, kdo splní úkol nejrychleji. Studenti interagují, diskutují mezi sebou nad řešením, porozuměním, učitel jim dá poté zpětnou vazbu. Překlad se tak může stát součástí jakékoliv komunikační aktivity, v duchu task-based teaching může navozovat reálné situace – například společnost jednající se zahraničním partnerem potřebuje přeložit poslané dokumenty předtím, než může zahájit vlastní jednání. Nebo skupina přátel u večeře – někomu z nich, kdo nezná

---

<sup>42</sup> Orig.: „Translation can also be truly communicative-oriented towards meaning, focusing upon fluency, and honing procedural knowledge in activities in which teacher intervention is minimized and success is measured in terms of achieving a communicative goal, rather than formal accuracy for its own sake.“

místní jazyk, je nutné přeložit jídelní lístek. Nebo svědectví u soudu musí být nejdříve přeloženo, než může být vyneseno rozsudek.

Hrdlička (1994, s. 366) nabízí řadu aktivit pro pokročilejší studenty, při nichž je využíván překlad. Je to porovnávání dvou (a více) zdařilých překladů téhož textu, nebo srovnávání zdařilého překladu s chybným překladatelským řešením. Dále stanovení provenience dvou textů – studenti mají odhalit, který z textů je překlad a který je originál. Zajímavou aktivitou je tzv. kombinovaný překlad: *„Úkolem jednoho ze studentů je přeložit vhodnou kratší pasáž (úryvek může obsahovat např. narážku, dvojsmyslný výraz) z cizího – dejme tomu anglického – jazyka do jazyka mateřského (tedy českého). Přeložený text (český) předá kolegovi a ten převede danou pasáž zpětně do angličtiny; poté postoupí text dalšímu kolegovi, jenž obdržený úryvek opětovně přeloží do českého jazyka. Tímto způsobem se postup mezi studenty několikrát zopakuje, až se na závěr porovná původní verze (originál) s finálním řešením posledního účastníka. Při porovnání obou textů není nouze o řadu nejrůznějších překvapení a podnětů.“*

Jiným typem cvičení je práce se slovníkem při překladu z cizího do mateřského jazyka. Tři skupiny studentů překládají tentýž text, přičemž první skupina pracuje bez slovníku, druhá skupina se slovníkem dvojjazyčným a třetí skupina s jednojazyčným slovníkem výchozího jazyka. Při srovnání výsledných překladů může vyjít najevo, do jaké míry jsou studenti „spoutáni“ slovníkovými ekvivalenty. Studenti mohou také navzájem kriticky hodnotit své překlady.

Jelikož je při překladu důležité zachovat příslušnou stylovou rovinu, můžeme studentům předložit text, v němž jsou některé výrazy přeloženy nevhodně, přičemž úkolem studentů je tyto výrazy objevit a nahradit je stylově vhodnějšími ekvivalenty. Podobnou aktivitou je překlad určitých výrazů nebo frází v různých situacích. Podle komunikační situace se pak mění překlad na základě jazykových a společenských konvencí, role, věku a společenského postavení účastníků komunikace.

Gaspar (in Witte, 2009, s. 176) navrhuje začít s kratšími jednoduššími texty. Mezi první překladová cvičení může patřit diskuse nad překlady populárních písní nebo filmových titulků, popřípadě popisků k fotografiím. Jedním ze způsobů, jak využít filmové titulky, je pustit studentům konkrétní úsek bez zvuku, poté jim dovolit podívat se na titulky a znovu se podívat na filmový úsek. Poté mají za úkol titulky přeložit, nakonec porovnájí svůj překlad s tím, co bylo ve filmovém úseku skutečně řečeno, když se podívají na daný úsek se zvukem. Studenti mohou diskutovat nad svými řešeními a uvědomí si problémy, které musí překladatel řešit, když je limitován například počtem slov.



Využíváním překladu titulků jakožto překladového cvičení se zabývá ve svém příspěvku také McLoughlin (in Witte, s. 2009, 227). Podle ní jsou filmy velmi dobrým zdrojem příkladů realistického komunikačního jednání, a pomáhají tak studentům rozvíjet jejich pragmatickou kompetenci. Ve svém výzkumu se snažila zjistit, zda právě vytváření (překlad) titulků může studentům (především začátečníkům) v tomto pomoci. Dospěla k závěrům, že audiovizuální překlad pomáhá studentům v rozvíjení pragmatické kompetence. Titulkování podle ní posiluje asociace mezi zvukem, obrázkem a textem – studenti jsou schopni zapamatovat si fráze a kontext, v jakém byly použity, a tedy si osvojit jejich užívání. Zajímavé podle ní bylo, jak studenti vnímali potřebu přizpůsobit překlad titulků kontextu filmu – řeči těla a jiným neverbálním a paralingvistickým aspektům filmu.

Při zadávání delších textů k překladu Gaspar (in Witte, 2009, s. 177) studentům radí, aby používali podobný postup jako profesionální překladatelé. Poprvé se snaží přeložit text co nejpřesněji vzhledem k originálu, poté originál dají stranou a upraví text tak, aby zněl co nejpřirozeněji v cílovém jazyce. Při třetím čtení si student přečte originál i překlad a porovná, zda se překlad příliš nevzdálil od originálu. Při překladu velice dlouhých textů mohou mít studenti za úkol vytvořit sumarizující překlad. Toto cvičení zároveň rozvíjí dovednost čtení. Studenti mají za úkol najít hlavní body textu a vytvořit z nich sumarizující překlad.

Podle Gaspara je také důležité vytvořit hypotetický kontext pro překlad. V některých překladových cvičeních mohou mít různé skupiny studentů za úkol přeložit stejný text, ale pro jiného adresáta. Například text do studentského časopisu bude vypadat jinak než text pro vědecký časopis.

Jiným typem užití překladu ve výuce je takzvaný „sandwiching“. Butzkamm a Caldwell (2009, s. 33) popisují tuto techniku tak, že učitel neznámé vyjádření ihned přeloží do mateřského jazyka studentů a ještě jej zopakuje. Například: „*You’ve skipped a line. Du hast eine Zeile übersprungen. You’ve skipped a line...*“. Podle jejich názoru může uvážlivé a systematické používání mateřského jazyka ve výuce – na rozdíl od jeho chaotického používání i přes zakazování – pomoci zvyšovat míru používání cizího jazyka ke komunikaci ve výuce. Dále ovšem upozorňují, že tato metoda by neměla sklouznout k tomu, aby bylo studentům překládáno vše.

Podle Cooka (2010, s. 129) typ, množství a funkce překladových cvičení, která jsou využívána v cizojazyčné výuce, musí variovat podle studentů – jejich úrovně, věku, preferencí, učebních stylů a zkušeností. Pro začátečníky, kteří nemají žádnou znalost cizího

jazyka, je důležité moci se odrazit od znalosti mateřského jazyka – moci se dorozumět s učitelem, požádat ho o vysvětlení apod. Učitel by se měl se studentem dohodnout na tom, kdy bude moci využít svůj mateřský jazyk, a kdy se výuka zaměří pouze na cizí jazyk. Prostředí, v němž mají studenti zakázáno používat mateřský jazyk nebo v němž nejsou stanovena jasná pravidla, kdy může být mateřský jazyk použit, může být pro studenty chaotické a demotivující. Pro začátečníky je podle Cooka vhodné, aby měli dovoleno střídát oba jazyky – mohou využít mateřského jazyka, pokud něčemu nerozumí, a zeptat se. Učitelé by mohli například stanovit, že deset minut na konci vyučovací hodiny bude věnováno dotazům studentů a komunikaci v mateřském jazyce. To studentům umožní popřemýšlet nad problémy, které by chtěli s učitelem prodiskutovat, a během hodiny se soustředit pouze na cizí jazyk.

Jednou z námitek proti užívání překladu ve výuce cizího jazyka je to, že překlad nemůže být využit při výuce studentů s různým mateřským jazykem. Proti tomu Cook (2010, s. 151) namítá, že na rozdíl od zemí, v nichž se mluví anglicky, kde jsou třídy se studenty s různým mateřským jazykem běžné, ve většině ostatních zemí probíhá výuka cizích jazyků ve třídách, v nichž mají studenti společný mateřský jazyk, a jejich učitel tento jazyk rovněž ovládá. I přesto, že mají studenti rozdílný mateřský jazyk, je možné využít některých překladových aktivit. Překlad může být využit při skupinových nebo párových aktivitách, pokud se ve třídě nacházejí alespoň dva studenti stejného mateřského jazyka. Studenti si mohou uvědomit obtíže překladu do svého mateřského jazyka a pokusit se je vysvětlit ostatním studentům, i když ti si je nebudou moci ověřit. Studenti si mohou přinést zajímavé krátké texty nebo nahrávky ve svém mateřském jazyce a přeložit je pro ostatní. Studenti mohou být vedeni k tomu, aby využívali bilingvních zdrojů – dvojjazyčných slovníků, otitulkovaných filmů, online zdrojů (například blogů, na nichž uživatelé sdílejí zkušenosti o učení se danému cizímu jazyku, nebo diskuzí o překladu).

Ve čtvrté kapitole této práce jsme představili výsledky analýzy překladových cvičení v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí. Z výsledků jsme mohli konstatovat, že podíl překladových cvičení tvoří od jednoho do patnácti procent ze všech cvičení v učebnicích. Z diachronního hlediska počet překladových cvičení v učebnicích klesá, s výjimkou jedné učebnice. Tyto výsledky byly očekávatelné, vzhledem k tomu, jaké postavení má překlad ve výuce cizím jazykům. Zajímavé ovšem je, že i když je překlad ve výuce vnímán spíše negativně, objevili jsme moderní učebnice s překladovými cvičeními.

Z hlediska směru překladu výrazně převažují cvičení na překlad z mateřského do cizího jazyka. Obecně se soudí, že překladatelé lépe překládají do mateřského jazyka než

opačně. Hendrich a kol. (1988, s. 250) tvrdí, že tlumočení (a potažmo překládání) z cizího jazyka do mateřského jazyka je náročnější na fázi porozumění, tlumočení do cizího jazyka na fázi formulace. Doporučuje proto začít s překladem z cizího jazyka do mateřského, a až poté z mateřského do cizího. Beneš (1971, s. 183) tvrdí, že překládat do cizího jazyka je daleko obtížnější než překládat z cizího jazyka do mateřského. Proto by měly být požadavky na výkon žáků při překladu do cizího jazyka podstatně nižší než při překladu do jazyka mateřského. Překlad do cizího jazyka je podstatně těžší, protože je daleko obtížnější znaky cizího jazyka aktivně produkovat a spojovat podle pravidel platných v tomto jazyce, než je rozpoznávat (identifikovat) a hledat pro ně ekvivalenty v mateřském jazyce. Překladu do cizího jazyka by se tedy podle něj mělo využívat na středním a pokročilém stupni k upevňování již zautomatizovaných jevů a k potlačení interference. Překlad do mateřského jazyka na středním a pokročilém stupni přispívá k rozvíjení dovednosti čtení s porozuměním.

Podle naší analýzy překladová cvičení nejčastěji plní funkci instrumentální, tedy slouží k nácviku učiva, zejména procvičení osvojeného lexika a gramatických prostředků. Cvičení často nejsou nijak kontextově zapojená ani adresně zaměřená na studenta. V tomto směru se tato cvičení neliší od těch používaných v gramaticko-překladové metodě. Aby mohla být považována za komunikačně orientovaná, musela by sledovat samostatně smysluplný cíl a nabízet příležitosti k realistickému jazykovému jednání.

V jedné z učebnic nad písemnými překladovými cvičeními převažoval přechodný druh, tedy cvičení, v nichž mají studenti psaný text překládat ústně, tedy tlumočit z listu. To je podle nás zajímavým jevem. Výukou pomocí tlumočení z listu (sight translation) se zabývá Van Dyk (in Witte, 2009, s. 203), která tvrdí, že jde o velmi přínosnou metodu napomáhající zlepšování překladových a komunikačních dovedností. Podle ní si studenti obvykle překládají „v hlavě“ při mluvené komunikaci cizím jazykem a osvojení postupů profesionálních konferenčních tlumočnicků by jim mohlo pomoci tyto praktiky opustit. Studenti, kteří ještě neovládají cizí jazyk na profesionální úrovni, podle ní více tíhnou k přebírání slov a frází přímo z mateřského jazyka. Tlumočení z listu je velmi úspornou technikou, jak naučit studenty, aby se vyvarovali doslovného překladu a naučili se vyjádřit význam textu vlastními slovy a používat kompenzační strategie. Studenti se mají naučit překládat význam, nikoli formu textu. Van Dyk doporučuje následující strategie: zjednodušování, přeformulování, předjímání a riskování (improvizace, vymýšlení nových slov). Autorka učí studenty tento postup v šesti stádiích: sumarizace textu, formální odstup I (vyhýbání se lexikálnímu transferu), tlumočení z listu, formální odstup II (změna

syntaxe), plynulé vyjadřování, přeformulování (idiomatické vyjadřování). Tento přístup vede k tomu, že studenti při komunikaci v cizím jazyce používají přirozenější a autentičtější jazyk. Studenti se mohou při této aktivitě navzájem opravovat, vyjadřovat se kreativně, učit se nová slovíčka a nové fráze. Učitel přitom studenty opravuje a navrhuje další alternativní překlady. Podle Van Dyk metoda urychluje rozvíjení komunikační kompetence. Tuto metodu můžeme řadit na pomezí mezi překladové a tlumočnické aktivity. Nejruznějšími způsoby využití tlumočnických aktivit ve výuce cizích jazyků se zabývá diplomová práce Dohnalové (2014) nebo publikace Gonzáles Davies (2004).

Z výsledků analýzy překladových cvičení dále vyplývá, že většinou se překladová cvičení nacházela na konci lekce, opět jediná učebnice byla výjimkou, kdy se většina z nich nacházela na začátku souboru cvičení v lekci. Ve většině učebnic převažovala cvičení na překlad vět, pouze u jedné převažovaly texty. Téměř většina zkoumaných cvičení byla určena pro začátečníky.

Množství překladových cvičení pro začátečníky je také do jisté míry překvapivé. Hendrich a kol. (1988, s. 249) uvádí, že s nácvikem překladu a tlumočení by se mělo začínat teprve tehdy, kdy student bezpečně zvládl gramatickou normu obou jazyků a má dostatečnou slovní zásobu. Student neovládající bezpečně oba jazyky není podle něj schopen převádět myšlenkový obsah a dostává se na scestí formálního převádění jednotlivých výrazů a slovních spojení. Tomu odporují například Cookovy argumenty o užitečnosti doslovného překladu, viz výše.

Co se týče dotazníkového průzkumu, který měl za cíl zjistit postoj studentů češtiny k překladovým cvičením ve výuce, konstatujeme, že studenti považují překladová cvičení za užitečnou a účinnou metodu výuky a současně považují překládání za důležitou dovednost, kterou mohou využít při běžné komunikaci. Právě proto docházíme k závěru, že překlad by se měl v praxi vyučování cizím jazykům využívat ve větší míře a podoba cvičení by měla více odpovídat potřebám studentů a rozvíjet jejich komunikační kompetenci (pomocí komunikačně orientovaných překladových cvičení).

*„Zajímavých a ne vždy obecně známých a rozšířených příkladů využití překladu ve výuce cizích jazyků je celá řada. Jde o to, aby byly možnosti a přednosti překladu využívány tvůrčím způsobem, aby překlad jako prostředek výuky přispíval ke zdokonalování a upevňování jazykových znalostí a kompetence studentů“* (Hrdlička, 1994, s. 367). Tato kapitola popsala některé z moderních a kreativních způsobů, jak se dá využívat překlad v cizojazyčné výuce, a může sloužit jako příklad toho, jaký má překlad ve výuce potenciál.

## Závěr

Cílem práce bylo analyzovat využití překladu v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí. Práce zkoumala druhy a zastoupení překladových cvičení ve vybraných učebnicích a sledovala zařazování komunikačně orientovaných překladových cvičení. Na základě provedené analýzy nabídla lingvodidaktická doporučení, která by mohla přispět k plnohodnotnějšímu využití překladu ve výuce cizích jazyků, konkrétně ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Součástí práce byl dotazníkový průzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaký postoj k překladu ve výuce češtiny jako cizího jazyka zaujímají studenti.

V první kapitole se práce nejdříve zaměřila na problematiku definování pojmu překlad a na popis typologie překladu z hlediska výukového cíle. Dále vyložila, jak využití překladu ve výuce cizích jazyků popisuje SERR a ukázala přehled toho, jakou roli hrál překlad ve vývoji teorií výuky cizím jazykům. Zabývala se postavením a využíváním překladu v nejrozšířenějších metodách cizojazyčného vyučování v chronologickém pořadí – v metodě gramaticko-překladové, přímé, audioorální, audiovizuální strukturně globální a komunikační. Přiblížila i současný názor odborníků na roli překladu ve výuce cizího jazyka.

Ve druhé kapitole práce nastínila, jak je překlad využíván ve výuce cizích jazyků ve frankofonním prostředí. Po shrnutí poznatků z prací některých frankofonních odborníků představila specifické učebnice češtiny pro frankofonní mluvčí, které využívají metodu „l'assimilation intuitive“, metodu intuitivního osvojování jazyka. Metoda je z velké části založena na překladu, který zajišťuje porozumění, a překladová cvičení slouží k opakování slovní zásoby nebo gramatických jevů. Pro jejich specifčnost nebyly tyto učebnice zařazeny do analýzy, dokládají ovšem tradici využití mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků i hojné využití překladu ve frankofonním prostředí.

Třetí kapitola spolu s kapitolou čtvrtou tvoří stěžejní část diplomové práce. Cílem těchto kapitol bylo charakterizovat vybrané učebnice češtiny pro frankofonní mluvčí z perspektivy využití překladu. Třetí kapitola nejprve prezentovala druhy klasifikace a třídění cvičení, z nichž jsme vycházeli při vlastní analýze. Dále popsala metody a cíle analýzy a postup při výběru zkoumaného materiálu. Celkem bylo podrobně analyzováno osm učebnic, přičemž hlavním rysem výběru byl první jazyk studentů – francouzština. Při analýze bylo zkoumáno šest předem stanovených kritérií. Současně bylo zjišťováno, zda byla v učebnicích využívána komunikačně orientovaná překladová cvičení, která pomáhají

studentům v rozvíjení komunikační kompetence a ve zdokonalování dovednosti překládat jakožto dílčí řečové dovednosti.

Čtvrtá kapitola pak předložila výsledky analýzy učebnic a porovnání výsledků analýzy jednotlivých učebnic mezi sebou. Prvním zkoumaným jevem byl podíl překladových cvičení v poměru k celkovému počtu cvičení v učebnici. Z výzkumu vyplynulo, že z chronologického hlediska má počet překladových cvičení tendenci klesat, s výjimkou učebnice *Parler tchèque – c'est possible!* od Hansch-Šabršulové (2007). V této učebnici byl nalezen dokonce největší podíl překladových cvičení, a to 15,6 %. Průměrný podíl překladových cvičení ve všech učebnicích byl přitom 8 %. Výraznou odlišnost této učebnice i v jiných aspektech výzkumu si můžeme vysvětlit faktem, že autorka žije a učí češtinu ve Francii a je ovlivněna tamější tendencí k většímu využívání mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků. Dalším zkoumaným jevem byl směr překladu. Zde v drtivé většině převládal směr z mateřského do cizího jazyka. Tento výsledek byl nejvíce překvapivý, neboť všichni teoretici doporučují začínat s překladem opačným směrem, tj. z cizího do mateřského jazyka.

Třetím zkoumaným jevem byla funkce překladových cvičení. Z výzkumu vyplynulo, že nejvíce cvičení plnilo funkci instrumentální, tedy sloužila k nácvičce osvojeného učiva. Dalším zajímavým výsledkem byl výskyt cvičení tzv. přechodného druhu. Zvláště v již zmiňované učebnici Hansch-Šabršulové tento druh cvičení dokonce převažoval nad klasickými cvičeními na překlad. Oblíbenost těchto cvičení, jež by mohla patřit spíše do oblasti tlumočnických aktivit, dokazují i moderní práce zabývající se využitím těchto cvičení v cizojazyčné výuce. Co se týče zkoumání místa překladových cvičení v souboru cvičení, zjištění, že nejčastější variantou byl konec souboru cvičení, překvapivé nebylo, je tomu tak zřejmě z důvodu komplexnosti překladových cvičení.

Ve většině učebnic převládala cvičení na překlad izolovaných vět. Pouze u Hansch-Šabršulové to byly krátké texty. To bylo možná ovlivněno tím, že většina cvičení byla určena pro začátečníky, takže složitější texty na překlad by autoři mohli považovat za příliš obtížné. Přesto tyto výsledky ukázaly, že taková překladová cvičení nemohla splnit námi stanovená kritéria komunikačně orientovaných cvičení. Překlad izolovaných vět totiž v žádném případě nemůže odpovídat kritériu realistické jazykové komunikace.

Komunikačně orientovaná překladová cvičení bylo možné při analýze objevit jen výjimečně. To dokazuje, že v současné době dostupné učebnice češtiny pro frankofonní mluvčí neodpovídají moderním názorům na využití překladu ve výuce. Netvrdíme, že jiná než komunikačně orientovaná cvičení nemohou být pro studenty užitečná. Podrobný

přehled nejrůznějších způsobů, jak by bylo možné využít překlad ve výuce cizích jazyků, jsme podali v šesté kapitole. Využití překladových cvičení by však podle našeho názoru mělo být přinejmenším rozmanité. Pokud autoři chtějí využívat překlad izolovaných vět, je to možné, pokud tím chtějí docílit zaměření se studentů na určitou formu či problematický jev. Nemělo by to ovšem skončit tak, že student bude mít k dispozici pouze tato cvičení.

Pátá kapitola diplomové práce se zabývala hodnocením a analýzou dat získaných z dotazníkového průzkumu mezi studenty češtiny jako cizího jazyka. Byl zaměřený na to, jak studenti hodnotí překladová cvičení. Zkoumal, zda se studenti setkali ve výuce češtiny jako cizího jazyka s překladovými cvičeními a zda jsou podle nich užitečným nástrojem výuky, popřípadě zda považují umění překládat za důležitou dovednost využitelnou při běžné komunikaci. Většina studentů (63 %), kteří se průzkumu zúčastnili, byli začátečníci. Většina z nich se také setkala s překladovými cvičeními během výuky nebo v učebnicích češtiny pro cizince, nejčastěji však jen v malé míře (převládala odpověď „občas“) a právě ve cvičeních v učebnicích. Překladová cvičení dále studenti nehodnotili jako příliš obtížná, 78 % respondentů odpovědělo, že cvičení odpovídala jejich úrovni jazykových dovedností. Překvapivé bylo zjištění, že výrazná většina respondentů (89 %) považuje překladová cvičení za užitečnou a účinnou metodu výuky a současně považuje překládání za důležitou dovednost, kterou mohou využít při běžné komunikaci. Drtivá většina respondentů, kteří považují množství překladových cvičení, s nimiž se setkali, za nedostačující, by jich chtěla více. A preferovali by kratší rozmanitější texty na překlad.

Z výsledků výzkumu obecně vyplývá, že současné učebnice češtiny pro frankofonní mluvčí neuspokojují přání studentů, co se týče překladových cvičení. V poslední kapitole jsme proto navrhli, jak by se mohl překlad využívat v cizojazyčné výuce tak, aby lépe odpovídal potřebám studentů a rozvíjel jejich komunikační kompetenci.

Jelikož byla tato práce tematicky úzce zaměřená na učebnice češtiny pro frankofonní mluvčí, nemohla zmapovat situaci obecně na poli využití překladových cvičení ve výuce češtiny jako cizího jazyka nebo v učebnicích určených pro jinojazyčné mluvčí. Další výzkum v této oblasti by však byl jistě přínosný a mohl by přinést další pozoruhodné poznatky o využívání překladu. Tato práce také hlouběji neanalyzovala obsah zkoumaných překladových cvičení. Spokojila se s určením jejich funkce, analýza tematického zaměření a obsahu cvičení by rovněž mohla podle našeho názoru přinést hodnotné výsledky.

Práce se dále nezabývala tvorbou konkrétních typů překladových cvičení, které by byly využitelné v hodinách češtiny pro cizince, popřípadě přímo češtiny pro frankofonní mluvčí. Další práce zabývající se tvorbou konkrétních cvičení by významně přispěla k využití kvalitních překladových cvičení v praxi.

Co se týče dotazníkového průzkumu, pro další výzkum bychom navrhovali jeho rozšíření. Přidali bychom otázky zaměřující se na preferenci překladu z/do mateřského jazyka, popřípadě na hodnocení obtížnosti těchto variant. Již při vytváření dotazníku jsme si kladli otázku, zda a jak do dotazníku začlenit otázku ohledně komunikačně orientovaných cvičení. Museli bychom tato cvičení nejdříve definovat, a až poté se studentů ptát, jak by podle nich měla vypadat, popřípadě zda je preferují před jinými druhy překladových cvičení. Otázka by také mohla být položena tak, jak by si představovali ideální překladové cvičení, nebo jaké druhy překladových cvičení preferují. Dotazník by pak ovšem již nebyl krátkým průzkumem o jejich postojích k překladu, proto jsme se rozhodli tyto otázky nevyužít.

Dotazníkový průzkum by také mohl být rozšířen i na učitele češtiny jako cizího jazyka – mohl by zjišťovat, jaký oni zaujímají postoj k překladu, zda využívají překladová cvičení, popřípadě jaká, apod.

Domníváme se, že diplomová práce splnila svůj cíl a úspěšně analyzovala využití překladu v učebnicích češtiny pro frankofonní mluvčí. Navrhla, jak by se role překladových cvičení mohla změnit tak, aby lépe odpovídala potřebám studentů, což by se mohlo stát inspirací pro budoucí učitele i tvůrce nových učebnic.



## Seznam použité literatury

### Analyzované učebnice

FROULÍKOVÁ, L. *Adam a Eva v Českém ráji: učebnice češtiny pro cizince-začátečníky*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1673-7.

HANSCH-ŠABRŠULOVÁ, L. *Parler tchèque - c'est possible!: méthode destinée aux francophones*. Voznice: Leda, 2007. ISBN 978-80-7335-076-5.

HOBZOVÁ, D. *Le tchèque tout de suite !* Paris: Pocket-Langues pour tous, 1997.

HRDLIČKA, M., HRDLIČKOVÁ, H. *Apprenez le tchèque avec nous!: manuel pour débutants avec cassette et corrigé = Učte se s námi česky: učebnice pro začátečníky s kazetou a klíčem*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-22-6.

HRONOVÁ, K., TURZÍKOVÁ, M. *Čeština pro cizince*. Plzeň: Fraus, 1998. ISBN 80-7238-028-1.

KASKA, L. *Čeština pro začátečníky = Czech for beginners = Le tchèque pour débutants = Checo para principiantes = Tschechisch für Anfänger = Češskij jazyk dlja načínajuščich*. Liberec: Ladislav Kaska, 2013. ISBN 978-80-260-4568-7.

MAN, O. *Initiation à la langue tchèque I*. Praha: SPN, 1986.

MAN, O. *Initiation à la langue tchèque II*. Praha: SPN, 1986.

NEKOVÁŘOVÁ, A. *Čeština pro život = Le tchèque pour la vie = Češskij dlja žizni: 15 moderních konverzačních témat*. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-87481-32-5.

REMEDIOSOVÁ, H., ČECHOVÁ, E. *Chcete mluvit česky? = Pour les francophones qui veulent parler tchèque*. Liberec: Harry Putz, 2009. ISBN 978-80-86727-14-1.

ROUBALOVÁ, E. *Učíme se česky: učebnice češtiny pro cizince se stručným francouzským výkladem*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0943-6.

SPILAR, O. *Le tchèque sans peine*. Paris: Assimil, 1996.

VLASÁK, V. *Čeština pro cizince: le tchèque sur la base du français*. Praha: SPN, 1979.

## Sekundární literatura

BAILLY, D. Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe. In: *Les langues modernes*, č. 3, 1999, s. 12–25.

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1971.

BUTZKAMM, W. We only learn language once. The role of mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, 2003, s. 29–39.

BUTZKAMM, W., CALDWELL, J. *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr, 2009.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international, 2001.

COOK, G. *Translation in Language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

DOHNALOVÁ, K. *Thumochnické aktivity ve výuce cizích jazyků*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

ELLIS, R. *Task-based learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GATENBY, E. V. Translation in the classroom. In: *ELT Selections 2: Articles from the Journal English Language Teaching*, W. R. Lee (ed.). London: Oxford University Press, 1967, s.65–70.

GONZÁLEZ DAVIES, M. *Multiple voices in the translation classroom: activities, tasks, and projects*. Philadelphia: J. Benjamins Pub., 2004. ISBN 15-881-1547-X.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M. Metody cizojazyčné výuky. *Časopis pro filozofii a lingvistiku* [online]. 2008 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z:

<http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

HRDLÍČKA, M. K využití překladu ve výuce cizím jazykům. In: *Cizí jazyky*, ročník 37, č. 9–10, 1994, s. 366–368.

HRDLÍČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-867-1.

HOWATT, A. P. R., WIDDOWSON, H. G. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: *Brower, R. E. (ed.) On Translation*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1959, s. 232–239.

JELÍNEK, S. a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1980.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KNITTLOVÁ, D. Renesance překladu ve vyučování cizím jazykům. In *Cizí jazyky*, ročník 37, č. 9/10, 1993/94, s. 328–331.

KUOICI, Z. *L'utilisation de la traduction dans l'enseignement apprentissage du FLE*. [online]. Université d'Oran, 2012 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://theses.univ-oran1.dz/document/TH4067.pdf>

LADMIRAL, J.-R. Pour la traduction dans l'enseignement des langues. In: *Les langues modernes*, č. 1, 1987, s. 9–21.

LADO, R. *Language Teaching: A Scientific Approach*. London: MacGraw Hill, 1964.

LEONARDI, V. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*. Bern, 2010. ISBN 978-3-0343-0087-2.

MALMKJÆR, K. *Translation and language teaching: Language teaching and translation*. Manchester, U.K.: St. Jerome Pub., 1998. ISBN 19-006-5017-7.

MRAČEK, D. *Vzájemné postavení didaktiky překladu a translatologie*. Praha, 2015. Univerzita Karlova.

MÜGLOVÁ, D. *Preklad v teórii a praxi cudzojazyčnej výučby*. Nitra: Vysoká škola pedagogická Nitra, 1996. ISBN 80-8050-081-9.

NETUŠILOVÁ, M. *Učební úlohy z fyzické geografie ve výuce zeměpisu na ZŠ*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

NIKL, J. *Metody projektování učebních úloh*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997.

PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998.

PUREN, Ch. *Les nouvelles fonctions de la traduction en perspective actionnelle* [online]. 2012 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://www.christianpuren.com/2012/04/15/les-nouvelles-fonctions-de-la-traduction-en-perspective-actionnelle/>

PUREN, Ch. Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. In: *Les Langues Modernes*, č. 1, 1995, s. 7–22. Paris : APLV.

RICHARDS, J. C. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-052-1008-433.

RICHARDS, J. C., SCHMIDT, R.. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman, 2010. ISBN 14-082-0460-6.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

SWEET, H. *The practical study of languages: A Guide for teachers and learners*. London: Oxford university Press, 1964.

VALKOVÁ, J. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014.

VERMES, A. *Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons*. Eger Journal of English Studies X, 2010.

VESELÝ, J. K teorii cvičení při vyučování ruštině. *Ruský jazyk*, č. 16, 1965–66, s. 150–158.

WITTE, A., HARDEN, T., HARDEN, A. *Translation in second language learning and teaching*. New York: Peter Lang, 2009. ISBN 9783035302523.

ZELINKOVÁ, Š. Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století. *Lingvistika Praha 2013* [online]. 2013 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z : <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>

### **Elektronické zdroje**

LA MÉTHODE ASSIMIL [online]. © Assimil 2012 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://fr.assimil.com/la-methode-assimil>

MULTILINGUALISM IN EUROPEAN UNION. European Commission [online]. 2015 [Cit. 2016-02-24]. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index_en.htm)

## Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií .....	49
Tabulka 2: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií .....	52
Tabulka 3: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií .....	54
Tabulka 4: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií .....	57
Tabulka 5: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií .....	59
Tabulka 6: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií .....	63
Tabulka 7: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií .....	66
Tabulka 8: Přehled cvičení podle zkoumaných kritérií .....	68
Graf 1: Podíl překladových cvičení .....	72
Graf 2: Směr překladu .....	73
Graf 3: Funkce.....	73
Graf 4: Způsob prezentace textu v MJ a CJ.....	74
Graf 5: Místo v souboru cvičení .....	75
Graf 6: Jazyková segmentace .....	76
Graf 7: Úroveň jazykových znalostí.....	77
Graf 8: Úroveň pokročilosti studentů .....	79
Graf 9: Setkání se s překladovými cvičeními .....	79
Graf 10: Četnost výskytu překladových cvičení.....	80
Graf 11: Výskyt překladových cvičení vzhledem k délce studia.....	81
Graf 12: Typy aktivit.....	82
Graf 13: Hodnocení užitečnosti vzhledem k délce studia.....	83
Graf 14: Hodnocení přiměřenosti množství překladových cvičení .....	84

## Příloha 1. Příklad vyplněného dotazníku

Dear All,

I would like to kindly ask you to fill in this questionnaire which will be part of my diploma thesis. The questionnaire helps me in my research on the attitude of students of Czech language towards translation and translation exercises in foreign language teaching. I would be very grateful if you could join my survey and express your opinion, which is valuable to me, and thus contribute to research of students' attitude towards the use of translation in Czech language teaching and to its improvement.

I would like to ask you to fill in the questionnaire, it should not take more than 5 minutes. The questionnaire is anonymous.

I thank you in advance for your views and time spent on the questionnaire.  
Anna Skoumalová

### QUESTIONNAIRE

- How long have you been studying the Czech language?

☒ one semester      ☐ two semesters      ☐ longer

- Have you come across translation exercises in textbooks / during your studies of the Czech language?

☒ yes      ☐ no

- If so, how often?

☐ very often    ☒ fairly often    ☐ sometimes    ☐ almost never    ☐ never

- And during what activities – exercises or tests?

☐ exercises in the textbook      ☐ test      ☒ homework      ☐ others

- Did the translation exercises which you have seen meet your language skills?

☒ yes      ☐ no

- If not, were they too hard or too easy?

☐ too hard      ☐ rather harder      ☐ rather simple      ☐ too simple

- Do you consider translation exercises as a useful and effective learning method?

☒ yes      ☐ no

- Do you think that the amount of translation exercises in Czech language teaching is adequate?

☒ yes      ☐ no

- If not, should there be more, or less of them?

☐ more      ☐ less

- Do you consider translation exercises you have seen in textbooks / during your studies as good and beneficial?

☒ yes      ☐ no

- What would you prefer?

☒ several diverse texts to translate      ☐ one more complex text

- Do you consider translating as an important skill that you can use in common communication?

☒ yes      ☐ no